

# REVISTA SENTIDOS

ISSN 1809-631X

## DOSSIÊ ESPECIAL

*Celso Ferrarezi Junior - pela língua(gem) humanizada*

## ORGANIZAÇÃO

*Simone Matia da Silva*

*Sérgio Nunes de Jesus*



Ano XVII, Nº. 03,  
Volume 01,  
Edição Especial,  
Novembro 2025



Copyright © da Editora CRV Ltda.

**Editor-chefe:** Railson Moura

**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV

**Imagem da Capa:** Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior, UNIFAL-MG

**Revisão de Texto:**

Profa. Simone Matia da Silva, UNEMAT, *campus* Cáceres-MT

Profa. Elizângela Ataíde de Souza, IEE Carmela Dutra, Porto Velho-RO

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

R546

REVISTA SENTIDOS [Recurso eletrônico] / Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. v.1, n. 3, ano XVII (novembro, 2025) – Curitiba: CRV, 2025.  
170 p.

Edição especial 2025 *Dossiê Especial Celso Ferrarezi Junior - pela língua(gem) humanizada*

ISSN: 1809-631X

DOI 10.24824/1809-631X

1. Linguagem 2. Língua 3. Linguística I. Jesus, Sérgio Nunes de, org. II. Silva, Simone Matia da, org. III. Título IV. Série.

CDU: 81

CDD: 400

---

Índice para catálogo sistemático

1. Linguagem: 400

2025

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3165-3100 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

# REVISTA SENTIDOS

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

*Dossiê Especial*  
*Celso Ferrarezi Junior – pela língua(gem) humanizada*

---

ISSN 1809-631X

Destinada à publicação de trabalhos científicos produzidos por docentes e pesquisadores das áreas de língua(gem) e linguística.

---

*Organização*  
*Simone Matia da Silva*  
*Sérgio Nunes de Jesus*

**Ano XVII, Nº. 03, Volume 01, Edição  
Especial, Novembro 2025**

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

**Organização Científica – Grupos de pesquisa PDA/IFRO e GPLin/UNIFAL**

*Prof. Sérgio Nunes de Jesus, Dr./IFRO, campus Cacoal, RO*

*Prof. Celso Ferrarezi Junior, Dr./UNIFAL, campus Alfenas, MG*

**Organização do Dossiê: Especial Celso Ferrarezi Junior – pela língua(gem) humanizada**

*Prof. Simone Matia da Silva, UNEMAT, campus Cáceres, MT*

*Prof. Sérgio Nunes de Jesus, IFRO, campus Cacoal, RO*

**Consultoria Língua Estrangeira/Inglês**

*Prof. Eliana Márcia dos Santos Carvalho, Dra./UNEB, campus Caetité, BA*

**Consultoria Língua Estrangeira/Francês**

*Prof. Carolina Fernandes, Dra./UNIPAMPA, campus Bagé, RS*

**Consultoria Língua Estrangeira/Espanhol**

*Prof. Maria Rita Berto de Oliveira, Dra./IFRO, RO*

**Conselho Editorial**

*Prof. Arnaldo Cortina, Dr./UNESP, SP*

*Prof. Celso Ferrarezi Junior, Dr./UNIFAL, MG*

*Prof. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães, Dr./UNICAMP, SP*

*Prof. Elaine Pereira Daróz, Dra./UNICAP, PE*

*Prof. Freda Indursky, Dr./UFRGS, RS*

*Prof. Geane Valesca da Cunha Klein, Dra./UNIR, RO*

*Prof. João Wanderley Geraldi, Dr./UNICAMP, SP (Aposentado)*

*Prof. José Luiz Fiorin, Dr./USP, SP (Aposentado)*

*Prof. Kanavillil Rajagopalan, Dr./UNICAMP, SP*

*Prof. Marcelo Módolo, Dr./USP, SP*

*Prof. Maria Cristina Ramos Borges, Dra./UNIR, RO (Aposentada)*

*Prof. Maria do Rosário Gregolin, Dra./UNESP, SP*

*Prof. Marisa Martins Gama Khalil, Dra./UFU, MG (Aposentada)*

*Prof. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo, Dra./UNICAP, PE*

*Prof. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, Dra./UNIR, RO (Aposentada)*

*Prof. Roberta Pires de Oliveira, Dra./UFSC, SC*

*Prof. Sérgio Nunes de Jesus, Dr./IFRO, RO*

*Prof. Valdir Heitor Barzotto, Dr./USP, SP*

**Revista Sentidos**

*A/C Conselho Editorial*

*Caixa Postal, 107 – Centro – CEP: 76.963-970 – Cacoal – Rondônia*

*Contato: (69) 99255-0553*

*E-mail: grupo.pda.ifro@gmail.com*

*Pede-se permuta – We ask for exchange – On demande l'échange – Se pide intercambio*

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia*, vinculado ao IFRO, e *Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas*, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de uma década e meia, precisamente, 15 anos – entre esses dois grupos – tem gerado projetos de ensino, pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas, artigos, resenhas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de Cultura, Direito, Educação, Ensino e Estudos da língua(gem).



**GLin**  
Grupo de Pesquisas Linguísticas  
Descritivas, Teóricas e Aplicadas

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Prof. Dr. Jorge Luís de Freitas Lima</i>	

## ARTIGOS

BAKHTIN 'SEM' O MARXISMO: perspectivas abertas.....	19
<i>Sérgio NUNES DE JESUS</i> <i>Celso FERRAREZI JUNIOR</i>	

O FLUXO SEMÂNTICO: princípios e algumas implicações.....	41
<i>Celso FERRAREZI JUNIOR</i> <i>Sérgio NUNES DE JESUS</i>	

O SILÊNCIO E A REPETIÇÃO NO TECIDO LINGUÍSTICO: mecanismos de significação, poder e suas implicações socioculturais .....	61
<i>Sérgio NUNES DE JESUS</i> <i>Celso FERRAREZI JUNIOR</i>	

O SIGNO LINGUÍSTICO: entre o curso de linguística geral e os escritos de linguística geral (estudo sobre a constituição do sinal linguístico).....	83
<i>Celso FERRAREZI JUNIOR</i> <i>Sérgio NUNES DE JESUS</i> <i>Simone MATIA DA SILVA</i>	

DA EDUCAÇÃO AOS AMPAROS LEGAIS: a semântica na educação básica (pressupostos à luz da BNCC).....	111
<i>Sérgio NUNES DE JESUS</i> <i>Celso FERRAREZI JUNIOR</i> <i>Elizângela ATAÍDE DE SOUZA</i>	

## RESENHA

DIMENSÕES DA LINGUAGEM HUMANA: estética, cognição, educação sob a perspectiva de Celso Ferrarezi Junior .....	155
<i>Sérgio NUNES DE JESUS</i>	

ÍNDICE REMISSIVO .....	167
------------------------	-----

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA SENTIDOS .....	169
--	-----

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

## APRESENTAÇÃO

A presente organização dos trabalhos aqui reunidos tem como objetivo promover a discussão de temáticas relacionadas à semântica e à linguística, culminando na produção de uma *Edição Especial da Revista Sentidos*, em homenagem ao Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior. Tamanha é a responsabilidade que nos ocorreu uma proposta discursiva de leitura organizada como uma teia, uma rede, uma ‘cadeia’ na qual qualquer ponto pode ter ligação com qualquer outro ponto. Esse mecanismo de conexão é também um processo permanente de construção de sentidos. Uma concepção discursiva de texto e de leitura supõe que jamais se lê um texto “[...] na sua qualidade de enunciado (produto), mas sempre na sua qualidade de discurso. O simples fato de ler impossibilita que o texto esteja aí como produto, já que ler é um processo e ‘ler’, um verbo transitivo” (Gurgel *apud* Possenti, 1991, p. 502). É com esse olhar, caro leitor, que a Revista convida-o ao acesso, a transitar pelas diversas portas em direção de diferentes percursos de leitura.

Os seis trabalhos distribuídos ao longo da Revista confirmam o raciocínio de que existem várias maneiras de entender, teorizar, tratar e analisar os discursos que percorrem os caminhos da Semântica e da Linguística.

No primeiro texto *Bakhtin ‘sem’ o marxismo: perspectivas abertas*, os professores Sérgio Nunes de Jesus e Celso Ferrarezi Junior travam uma discussão sobre a possibilidade de se compreender as contribuições bakhtinianas, no que se refere à concepção da linguagem como ferramenta ideológica, independentemente do Marxismo trazendo para o diálogo conceitos como *dialogismo*, *polifonia* e *gêneros discursivos*.

No segundo texto *O fluxo semântico: princípios e algumas implicações*, os mesmos autores, com o intuito de evidenciar a relevância do estudo do fluxo semântico para as Semânticas de abordagem cognitiva e cultural, apresentam a conceituação de fluxo semântico. Aprofundam a discussão ao estabelecerem as diferenças entre o *fluxo semântico* e os *frames semânticos*, cujo fundamento se encontra na Teoria de Frames Semânticos de Charles Fillmore. Exploram ainda, as relações entre o *fluxo semântico* e o *diálogo*, bem como a relação entre o *fluxo semântico* e o *processo mental*.

A investigação sobre a complexidade da/na linguagem como um sistema multifacetado de significados, colocando em evidência os papéis sógnicos do silêncio e da repetição é a tônica do terceiro texto intitulado *O silêncio e a repetição no tecido linguístico: mecanismos de significação, poder e suas implicações socioculturais*, quando se traz para a discussão os postulados da *Hermenêutica* e da *Semiótica* como ferramentas

interpretativas para o entendimento de como a repetição pode tanto estabilizar como subverter significados. Considera-se aqui a relevância dos aspectos culturais e sociais e na análise da linguagem, uma vez que moldam a comunicação ao integrar disciplinas para uma compreensão mais apurada das intenções humanas e sociais.

Já no quarto texto *O signo linguístico: entre o curso de linguística geral e os escritos de linguística geral (estudo sobre a constituição do sinal linguístico)*, os professores Celso Ferrarezi Junior e Sérgio Nunes de Jesus, juntamente com a professora Simone Matia da Silva, apresentam a análise da concepção de signo linguístico com ênfase nas relações que se estabelecem entre *sinais, sentidos e representação na língua*. A análise se aprofunda ao problematizarem as limitações dos apontamentos sobre o signo enquanto uma estrutura fixa e herdada. A análise apresentada contribui para a compreensão da importância da abordagem diferenciada para o entendimento de signo e sentido na linguística moderna.

O quinto texto da tessitura, intitulado *Da educação aos amparos legais: a semântica na educação básica (pressupostos à luz da BNCC)*, apresenta uma análise comparativa entre os marcos regulatórios que norteiam a Educação Básica no Brasil — com ênfase na formação docente — e a obra *Semântica na Educação Básica*, do professor Celso Ferrarezi Junior. O objetivo é despertar a atenção de docentes da Educação Básica para a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas, de modo que os alunos possam, no ambiente escolar, desenvolver competências comunicativas e sociais que lhes possibilitem expressar e compreender enunciados, relacionando os conhecimentos construídos nos contextos de aprendizagem às suas práticas sociais. Para a realização deste trabalho, os professores Sérgio Nunes de Jesus e Celso Ferrarezi Junior contaram com a colaboração da professora Elizângela Ataíde de Souza.

E para o arremate do tecido, o professor Sérgio Nunes de Jesus nos apresenta a resenha *Dimensões da linguagem humana: estética, cognição, educação (sob a perspectiva de Celso Ferrarezi Junior)* que nos convida a adentrar no complexo universo da natureza humana, tendo como o fio da meada a obra *Ser humano, ser estético, ser linguístico: a construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários* e, assim, presenteia o leitor por meio de seu olhar muito singular e incisivo com a forma magistral pela qual o professor Celso Ferrarezi Junior nos leva às reflexões profundas a partir do diálogo que estabelece com o leitor de forma clara, mas com densidade e profundidade de conteúdo, sobre o ser humano em suas complexidades, com destaque para a forma singular com a qual vai tecendo a trajetória discursiva e, ao mesmo tempo, amplia o olhar pela utilização

constante de exemplos do cotidiano – que se consolidam pela contundente fundamentação teórica.

Permita-se, caro leitor, conhecer ideias, rever conceitos, partilhar reflexões e ampliar conhecimentos.

Boas Leituras!

Benjamin Constant – AM, setembro de 2025

*Prof. Dr. Jorge Luís de Freitas Lima*  
Adjunto do Instituto de Natureza e Cultura – INC  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

ARTIGOS

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# BAKHTIN ‘SEM’ O MARXISMO<sup>1</sup>: perspectivas abertas

---

1 Texto elaborado a partir das interlocuções do *prof. Celso Ferrarezi Jr.* e do acadêmico à época, *Sérgio Nunes de Jesus*, em 2003, (Mestrado em Linguística-UNIR, *campus* Guajará-Mirim, Rondônia, Brasil); a pesquisa foi retomada e finalizada entre 2023-2025 na UNIFAL-MG e no IFRO, *campus* Cacoal (instituições de origens dos respectivos pesquisadores atualmente).

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# BAKHTIN ‘SEM’ O MARXISMO: perspectivas abertas

Sérgio NUNES DE JESUS <sup>1</sup>  
Celso FERRAREZI JUNIOR <sup>2</sup>

## Introdução

Mikhail Bakhtin (1895-1975) é um dos mais influentes pensadores da filosofia da linguagem, sendo amplamente estudado por sua teoria do *dialogismo* e pelo conceito de *polifonia*. Seu pensamento foi fortemente influenciado pelo marxismo, especialmente no que diz respeito à concepção da linguagem como ferramenta ideológica.

No entanto, há um crescente debate acadêmico sobre a possibilidade de compreender sua obra *sem* a necessidade de um enquadramento marxista. Segundo Brait; Pistori (2020), embora Bakhtin tenha sido associado ao materialismo dialético, seu pensamento não precisa ser reduzido a essa vertente teórica. Dessa forma, a análise de sua obra a partir de outras abordagens, como a *fenomenologia*, a *hermenêutica* e a *pragmática*, permitem *novas interpretações* e ampliam as possibilidades de aplicação de seus conceitos.

Mikhail Bakhtin desenvolveu suas obras em um período assaz turbulento, cujo contexto era influenciado por todas as transformações políticas e sociais que a União Soviética estava vivendo. A ênfase do autor no caráter dialógico da linguagem, na multiplicidade de vozes e diferentes percepções acerca de um texto, refletem seu vasto conhecimento e capacidade de

- 1 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGAgro-UNIR. Colaborador no PPGCEN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br)
- 2 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565> *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNIR). Mestrado em Semântica (UNICAMP). Doutorado em Linguística (UNIR). Pós-Doutorado em Semântica (UNICAMP). Pós-Doutorado em Semântica (UFMG). É autor de 63 livros literários, científicos e fotográficos. Tem mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Idealizador da Semântica de Contextos e Cenários, que inaugurou os estudos de Semântica Cultural no Brasil. Fotógrafo de Natureza. Contato: [celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br](mailto:celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br)

racionalizar ideais que nasceram da Revolução Russa, que se deu início em 1917 (Brait; Pistori, 2020, p. 03).

Nessa perspectiva, é importante apontar para o conceito de *dialogismo* – central na obra de Bakhtin – pois enfatiza que *todo enunciado é uma resposta a um discurso anterior e antecipa uma réplica futura* (grifo nosso). Essa ideia é fundamental para compreender a natureza interacional da linguagem e sua constante transformação no tempo. Conforme discute Cilento (2020), a noção de que a comunicação é essencialmente dialógica *não requer uma vinculação direta com a luta de classes* ou com uma *concepção materialista da sociedade* (grifo nosso). Pelo contrário, o dialogismo pode ser compreendido como uma abordagem que valoriza a interação entre sujeitos em um processo comunicativo contínuo, o que permite sua aplicação em estudos de discurso, narratologia e, até mesmo, na análise de mídias digitais.

Outro conceito fundamental na obra de Bakhtin é a *polifonia*, que descreve a *coexistência de múltiplas vozes dentro de um discurso ou do texto literário*. Para Costa (2018), a polifonia não precisa ser interpretada sob a ótica marxista, mas pode ser vista como fenômeno linguístico e comunicativo independente. Em romances polifônicos, como os de Dostoiévski, cada personagem possui uma voz própria, que não é subordinada à visão do narrador ao criar ambiente de múltiplas perspectivas. Essa teoria pode ser aplicada às diversas áreas da *análise textual e discursiva* sem a necessidade de um viés ideológico específico, demonstrando que a teoria bakhtiniana da linguagem pode ser explorada além do marxismo.

Além disso, a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin pode ser analisada independentemente da influência marxista; pois para Brait; Pistori (2020), os gêneros discursivos organizam a comunicação humana, moldando a forma como as pessoas interagem em diferentes contextos. Essa abordagem pode ser aplicada ao estudo da comunicação digital, da pedagogia e da análise do discurso institucional sem a necessidade de recorrer à concepção marxista da linguagem como um reflexo das relações de produção. Dessa maneira, os gêneros discursivos podem ser compreendidos como estruturas dinâmicas que evoluem ao longo do tempo e refletem a diversidade das interações sociais.

## 1. Fundamentos, entremeios, materialidades teóricas

Nesse viés, a teoria bakhtiniana também pode ser associada a abordagens fenomenológicas e hermenêuticas, que valorizam a experiência subjetiva e a interpretação dos sentidos no discurso. Conforme Cilento (2020) argumenta, Bakhtin antecipa muitas discussões contemporâneas sobre *o papel do leitor na construção do significado textual*. A ideia de que o sentido não está fixo

na estrutura do texto, mas se desenvolve na interação entre *autor e leitor*, aproxima sua obra da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e da teoria da recepção de Wolfgang Iser (1926-2007). Essas perspectivas destacam a importância da interpretação no processo comunicativo – o que reforça a aplicabilidade da teoria bakhtiniana em estudos literários – sem que seja necessário recorrer ao marxismo para justificar sua relevância.

Bakhtin, portanto, desenvolve suas análises debruçando-se sobre as novelas e romances, que são efetivamente examinados, retomando e citando uma série de trechos, de modo a sustentar seus argumentos. Nesse percurso, o autor-pesquisador vai demonstrando, por meio do material dos toievskiano, a multiplicidade de discursos conforme a classificação das variedades propostas anteriormente (Costa, 2018, p. 9).

Assim sendo, outro aspecto que pode ser analisado sem o viés marxista é a relação entre *linguagem e identidade social*. Para Costa (2018), Bakhtin contribui para os estudos de identidade ao demonstrar *como os discursos são moldados por interações sociais e culturais*. Essa abordagem pode ser explorada no campo da *sociolinguística*, da *análise do discurso* e da *antropologia*, permitindo compreender como diferentes grupos *constroem significados e negociam suas identidades por meio da linguagem*. Essa aplicação da teoria bakhtiniana amplia o escopo e demonstra que sua obra pode ser utilizada para investigar fenômenos sociais *sem depender* de uma abordagem marxista.

Além disso, a obra de Bakhtin pode ser lida sob o viés da pragmática linguística, que investiga a relação entre enunciados e contexto comunicativo. Segundo Brait; Pistori (2020), a ênfase bakhtiniana na *interação entre falantes e na construção do sentido no diálogo está alinhada com a perspectiva da pragmática*, que analisa *como os significados são negociados na comunicação cotidiana*. Essa abordagem permite que seus conceitos sejam aplicados aos estudos sobre *linguagem e cognição, ensino de línguas e análise de interações em ambientes institucionais*. Dessa forma, a teoria bakhtiniana pode ser integrada aos diferentes campos do conhecimento sem que isso exija o enquadramento marxista.

Sendo assim, a relação entre *linguagem e poder* também pode ser discutida sem recorrer ao materialismo dialético. Embora Bakhtin tenha sido influenciado por correntes marxistas, sua abordagem da linguagem pode ser comparada à teoria do discurso de Michel Foucault (1926-1984), que analisa como o poder se manifesta por meio das práticas discursivas. Conforme Cilento (2020) destaca, Bakhtin e Foucault compartilham a ideia de que *o discurso não é neutro*, mas carrega valores e ideologias que influenciam a forma como os sujeitos interagem.

Entretanto, enquanto o marxismo enfatiza a luta de classes como fator determinante das relações discursivas, a abordagem foucaultiana sugere que o poder se manifesta de maneira descentralizada, permeando diferentes esferas sociais – essa leitura alternativa permite que os conceitos bakhtinianos sejam explorados sem essa vinculação estrita ao marxismo e suas vertentes mais expressivas.

A teoria bakhtiniana da carnavalização, por exemplo, descreve a inversão das hierarquias sociais no espaço literário e cultural, que também pode ser reinterpretada sem um viés marxista. Para Costa (2018), a carnavalização pode ser compreendida como fenômeno cultural mais amplo que desafia normas e convenções estabelecidas sem necessariamente estar atrelado a um contexto de luta de classes ao permitir que o conceito seja aplicado aos estudos de cultura popular, análise de performances e narrativas multimodais, pois amplia seu alcance e relevância.

Assim, ao considerar essas possibilidades de leitura, fica evidente que a obra de Bakhtin pode ser compreendida sem a necessidade direta do marxismo; pois conforme argumentam Brait; Pistori (2020), a teoria da linguagem, por exemplo, transcende fronteiras ideológicas e pode ser aplicada a uma ampla gama de contextos acadêmicos e científicos. Dessa forma, a dissociação entre Bakhtin e o marxismo não significa um ‘enfraquecimento’ da sua teoria, mas sim a abertura para novas abordagens e interpretações.

A teoria bakhtiniana, ao ser reinterpretada sem o viés marxista, mantém relevância e versatilidade como mostram Costa (2018) e Cilento (2020) ao apontarem que suas ideias podem ser incorporadas à diferentes áreas do conhecimento, incluindo análise do discurso, estudos literários, sociolinguística e comunicação digital. Dessa forma, a teoria de Bakhtin continua sendo ferramenta valiosa para a compreensão da linguagem e da interação social, independentemente da influência do materialismo dialético.

## 2. Da filosofia e suas relações teóricas

Mikhail Bakhtin é amplamente reconhecido por suas contribuições à filosofia da linguagem, especialmente pelos conceitos de dialogismo e polifonia. Sua obra, frequentemente, foi associada ao marxismo devido à relação com o chamado Círculo de Bakhtin e às ideias de autores como Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev. No entanto, questiona-se se sua teoria poderia ser interpretada sem a influência do materialismo histórico e dialético.

Ao dissociar Bakhtin do marxismo, torna-se possível explorar novas perspectivas que destacam a abordagem sobre a *interação discursiva*, a *estética da criação verbal* e a *pluralidade de vozes nos textos*. Como destacam Pistori; Brait (2023) – essa leitura permite a compreensão mais ampla da linguagem e

da comunicação, possibilitando sua aplicação em diferentes contextos teóricos e metodológicos.

Bakhtin e Volóchinov buscaram desenvolver uma filosofia de linguagem de fundamentação Marxista, isso significa que essa concepção nasceria de uma profunda análise social acerca do emissor e receptor, já que, para Bakhtin, a linguagem não é um ato monológico (de uma só pessoa) e sim dialógico (de duas ou mais pessoas). É necessário compreendermos o conceito não como ato solitário, e sim um ato de diferentes perspectivas sociais (Pistori; Brait, 2023, p. 11). (grifos das autoras)

A filosofia da linguagem em Bakhtin é baseada na interação e na construção social do significado. Para ele, a comunicação nunca ocorre de forma isolada, mas sim como um diálogo contínuo entre sujeitos situados historicamente. Embora estudos tenham analisado esse aspecto sob a lente marxista, Queijo (2022) argumenta que a alteridade, conceito fundamental em Bakhtin, pode ser compreendida sem a necessidade do viés materialista. A relação entre enunciador e interlocutor ocorre independentemente de uma base econômica, sendo o fenômeno inerente à comunicação humana. Isso demonstra que a teoria pode ser explorada em diversas áreas da linguagem sem que seja necessário vinculá-la exclusivamente ao marxismo.

Além disso, a estética da criação verbal, analisada por Bakhtin (1992), apresenta a literatura como o espaço no qual múltiplas vozes se cruzam e dialogam. Essa concepção pode ser compreendida sem recorrer à luta de classes, como sugere Costa (2018), uma vez que Bakhtin enfatiza a riqueza da diversidade discursiva sem, necessariamente, restringi-la ao contexto econômico.

A polifonia nos romances de Dostoiévski (1821-1881), por exemplo, permite que cada personagem tenha *uma voz própria*, sem ser subordinada a uma única perspectiva ideológica, pois essa interpretação abre espaço para análises que vão além da teoria marxista, explorando a relação entre linguagem, subjetividade e cultura.

Outro ponto importante é a distinção entre Bakhtin e outras correntes linguísticas. Enquanto Saussure (1857-1913) propõe uma visão estruturalista da língua, separando *langue* e *parole*, Bakhtin defende que a linguagem é essencialmente dialógica e não pode ser reduzida a um sistema fechado. Conforme discutido por Pistori; Brait (2023), essa diferença torna possível aplicar a teoria bakhtiniana à comunicação contemporânea como discursos midiáticos e redes sociais, sem a necessidade de recorrer ao materialismo histórico. Essa abordagem permite entender a construção do significado em ambientes diversos, destacando a importância da interação e do contexto no processo comunicativo.

A recepção dessa obra de Bakhtin no Brasil também foi marcada por forte influência marxista. Segundo Brait; Pistori (2020), as primeiras leituras da teoria enfatizavam a relação com o materialismo dialético; mas há um movimento crescente para reinterpretá-la à luz de outras tradições filosóficas. A hermenêutica de Paul Ricoeur (1913-2005), por exemplo, também valoriza a multiplicidade de sentidos nos textos, estabelecendo o diálogo possível com a teoria bakhtiniana – essa reavaliação permite que a obra seja integrada aos debates contemporâneos sobre discurso, identidade e subjetividade, ampliando o alcance para além das fronteiras do marxismo.

A análise de estudos de caso, por exemplo, também reforça a possibilidade de aplicação da teoria bakhtiniana sem o viés marxista. De acordo com Costa (2018), a comunicação digital, por exemplo, se beneficia da teoria do dialogismo, pois a interação nas redes sociais ocorre por meio de múltiplas vozes que se sobrepõem. Essa dinâmica pode ser analisada sem recorrer a conceitos como luta de classes, mas sim como fenômeno discursivo que envolve a construção coletiva do significado. Assim, o enfoque reforça a relevância da teoria bakhtiniana para os estudos da comunicação, independentemente de uma perspectiva materialista na/da língua(gem).

Vejam, a carnavalização como um dos conceitos centrais na obra de Bakhtin também pode ser reinterpretada sem a influência marxista – por exemplo. Segundo Costa (2018), a inversão de hierarquias e o *jogo* entre o *sério* e o *cômico nos textos literários não precisam ser analisados como reflexo de uma estrutura social, mas podem ser compreendidos como estratégias discursivas que desafiam convenções estabelecidas*. Como vemos, pode ser aplicado aos estudos sobre cultura popular e performances artísticas, demonstrando a versatilidade da abordagem bakhtiniana.

Outro aspecto relevante é a questão dos gêneros discursivos. Para Bakhtin (1992), cada esfera da atividade humana possui gêneros específicos que organizam a comunicação. Embora essa teoria tenha sido frequentemente interpretada sob a ótica marxista, Costa (2018) destaca que os gêneros discursivos podem ser analisados como formas de interação social, sem necessariamente estarem vinculados à base econômica. Esse entendimento, por sua vez, permite aplicar a teoria aos estudos sobre ensino de línguas, práticas discursivas institucionais e análise de discursos políticos, ampliando suas possibilidades de aplicação.

Dessa maneira, é importante considerar que a dissociação entre Bakhtin e o marxismo *não significa negar* a importância do contexto histórico e social em que a obra foi produzida. No entanto, como apontam Queijo (2022) e Costa (2018), a teoria pode ser aplicada de maneira independente, permitindo novas leituras e interpretações. Ou seja, a abordagem amplia as possibilidades de diálogo com outras correntes teóricas, como a análise do discurso francesa e a teoria da argumentação sob uma abordagem mais pluralista de suas obras.

### 3. Impactos na filosofia da linguagem

Mikhail Bakhtin é um dos pensadores mais influentes no campo da filosofia da linguagem, sendo amplamente reconhecido por sua abordagem dialógica do discurso e pela noção de interação verbal. Sua teoria é frequentemente associada ao marxismo, especialmente devido à influência do contexto histórico em que foi desenvolvida e à relação com o Círculo de Bakhtin, no qual também estavam presentes autores como Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev.

No entanto, há crescente discussão sobre a possibilidade de interpretar a obra sem essa vinculação marxista, destacando-se aspectos da linguagem e da comunicação que vão além das questões ideológicas. Conforme argumenta Pistori (2018), a análise da linguagem em Bakhtin não precisa ser reduzida a um reflexo das estruturas econômicas e sociais, mas pode ser compreendida como fenômeno autônomo, sustentado pela interação discursiva e pela multiplicidade de vozes no processo comunicacional.

Mikhail Bakhtin, considerado Filósofo da Linguagem, era um intelectual que desenvolveu diversas discussões acerca de temas do campo da Linguística, como teorias sobre o romance, polifonia e dialogismo, carnavalização, estudos sobre gêneros do discurso, bem como conceitos de alteridade: eu e o outro, trazendo à tona a concepção de uma visão translinguística, ou seja, diversas competências nesta área de estudo acabam se cruzando (Ortega, 2022, p. 11).

O impacto da filosofia da linguagem de Bakhtin sem o marxismo abre novas possibilidades para a análise da comunicação, pois permite que os conceitos sejam aplicados de maneira mais ampla e flexível. Ortega (2022) destaca também que o dialogismo é um dos pilares do pensamento bakhtiniano, pois enfatiza a interação entre diferentes vozes discursivas, sem necessariamente vinculá-las à estrutura de dominação ou luta de classes.

Dessa forma, ao retirar a ‘ênfase marxista’ de sua teoria, torna-se possível explorar o caráter dinâmico da linguagem, compreendendo-a como campo de disputas discursivas que não se limita ao contexto ideológico específico. Essa (re)interpretação amplia o alcance da teoria bakhtiniana para diversos campos do conhecimento, como a educação, a psicologia e a comunicação digital, permitindo que as ideias sejam aplicadas a novas formas de interação e produção de sentido.

A figura 1, abaixo, apresenta um diálogo satírico em que a personagem, representando a figura política, questiona e modifica o livro didático, sugerindo alterações que reduzem seu conteúdo textual e promovem a visão ideológica específica sobre as cores e as imagens.

**Figura 1 – Reinterpretação da teoria da linguagem.**



Fonte: Ortega (2022, p. 11).

Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/69ee1efd-e9c1-4c68-b72b-0a6e9f9d0596/contente>

Acesso em: 15 fev. 2025.

Assim, esse processo de alteração do discurso evidencia a ideia de que o significado não é fixo, mas sim constantemente negociado e ressignificado conforme interesses sociais e políticos. Conforme Pistori; Brait (2023) indicam, a abordagem bakhtiniana enfatiza que o discurso é sempre o espaço de disputa, pois os sentidos emergem da interação entre diferentes vozes dentro de um dado contexto sociocultural específico.

Logo, a charge ilustra a noção de polifonia, conceito central na teoria de Bakhtin que descreve a presença de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um discurso. No caso da imagem, há o embate entre diferentes concepções de educação e linguagem e demonstra como o discurso educacional pode ser apropriado e transformado para atender a interesses específicos. Ortega (2022), ainda ressalta que Bakhtin, ao se afastar do materialismo histórico, manteve sua preocupação com a diversidade discursiva, permitindo análises que não se limitam a uma única abordagem ideológica, mas consideram a complexidade do processo comunicativo.

Outro aspecto relevante ao considerar Bakhtin sem o marxismo é a maneira como a filosofia da linguagem dialoga com outras correntes do pensamento. Cilento (2020) argumenta que a teoria pode ser relacionada às abordagens fenomenológicas e hermenêuticas que enfatizam a experiência subjetiva e a interpretação do discurso em contextos específicos.

Dessa forma, em vez de restringir sua análise da linguagem à explicação ideológica, Bakhtin pode ser compreendido como pensador que valoriza a diversidade de vozes e a complexidade do discurso humano. Essa perspectiva

permite que a obra seja utilizada para investigar fenômenos discursivos em diferentes contextos, desde a análise da literatura até a compreensão das interações em redes sociais, sem que seja necessário recorrer a categorias marxistas para justificar sua relevância teórica.

Além disso, ao dissociar Bakhtin do marxismo, torna-se possível enfatizar a importância da linguagem como elemento constitutivo da realidade social, sem reduzi-la ao reflexo das estruturas econômicas. Pistori (2018) destaca que a filosofia da linguagem em Bakhtin se baseia na ideia de que a comunicação é sempre situada e depende do contexto em que ocorre. Isso significa que *cada enunciado é moldado pelas circunstâncias sociais e pelas relações entre os interlocutores*, mas essa influência não precisa ser compreendida exclusivamente sob a ótica do materialismo histórico. Em vez disso, pode-se considerar que a linguagem é um espaço de negociação de significados, no qual os sujeitos constroem suas identidades e interagem de maneira dinâmica, sem que isso necessariamente implique uma estrutura de dominação.

Assim, ao analisar a questão dos gêneros discursivos na teoria bakhtiniana, também é possível perceber que sua abordagem vai além do marxismo. Ortega (2022) argumenta que os gêneros do discurso organizam a comunicação em diferentes esferas sociais, permitindo que os interlocutores compreendam e participem de interações de maneira estruturada.

Embora esses gêneros sejam influenciados por fatores históricos e sociais, sua constituição não precisa ser interpretada exclusivamente em termos ideológicos. Em vez disso, pode-se considerar que, os gêneros discursivos são formas de organização da linguagem que emergem da prática comunicativa e da interação entre os sujeitos, sem que isso necessariamente esteja atrelado ao contexto de luta de classes. Essa interpretação permite a leitura mais ampla da obra de Bakhtin, destacando a contribuição para a compreensão da linguagem sem restringi-la ao viés marxista.

Outro conceito central na filosofia da linguagem de Bakhtin é a polifonia, que descreve a coexistência de múltiplas vozes dentro de um mesmo discurso. Cilentó (2020) ressalta que essa ideia pode ser aplicada às diversas situações comunicativas, como debates públicos, textos literários e interações midiáticas.

Ao interpretar a polifonia sem o marxismo, torna-se possível enfatizar a riqueza da diversidade discursiva e a maneira como diferentes perspectivas se entrelaçam na construção do significado. Essa abordagem permite que a teoria bakhtiniana seja utilizada para analisar a comunicação contemporânea, considerando a pluralidade de vozes que circulam nas mídias digitais e nos espaços de debate social, sem a necessidade de recorrer a explicação baseada em estruturas ideológicas.

A recepção da obra de Bakhtin no Brasil também reflete essa dualidade entre a tradição marxista e abordagens que buscam explorar a teoria de forma mais independente. Pistori (2018) observa que, desde a introdução das ideias

bakhtinianas no país, houve forte interesse em associá-las ao materialismo histórico, mas, ao longo dos anos, surgiram leituras que enfatizam a originalidade de sua filosofia da linguagem. Essa evolução no campo dos estudos bakhtinianos demonstra que a obra pode ser interpretada de diferentes maneiras, permitindo que conceitos sejam aplicados em novas áreas do conhecimento e que sua teoria continue a influenciar o pensamento contemporâneo.

Ao considerar Bakhtin sem o marxismo, também se abre espaço para novas possibilidades de pesquisa e aplicação de sua teoria em contextos variados. Ortega (2022) sugere que *a análise do discurso pode se beneficiar da abordagem bakhtiniana ao explorar a interação entre sujeitos em diferentes esferas comunicativas*. Isso inclui desde a análise de discursos políticos até o estudo da comunicação em ambientes institucionais e educacionais. Sendo assim, ao destacar o papel do diálogo e da interação no processo de construção do significado, Bakhtin oferece ferramentas teóricas que podem ser aplicadas em diversas áreas, sem que seja necessário restringir sua interpretação a um contexto ideológico específico.

#### 4. Olhares outros e novas perspectivas

A filosofia da linguagem em/de Mikhail Bakhtin é amplamente reconhecida por seu caráter dialógico e sua ênfase na interação social da linguagem. Segundo Costa (2018), durante décadas, a influência do marxismo foi elemento central na interpretação de suas ideias, especialmente, no que diz respeito à concepção da linguagem como fenômeno ideológico e socialmente construído.

No entanto, é possível abordar a teoria bakhtiniana sem a forte mediação marxista, ampliando suas perspectivas e explorando os impactos de maneira mais diversa. Esse novo olhar permite a releitura da teoria da linguagem sob ângulos que integram diferentes vertentes da filosofia, da sociolinguística e da teoria da comunicação.

Bakhtin associa o ato humano, no contexto abordado, pressupondo um caráter participativo, axiológico e dialógico do sujeito. Em outras palavras, nossas falas, atitudes, e pensamentos não são e nunca serão experiências individuais, mas sim, fazem parte de um determinado contexto social, no qual nos posicionamos (Costa, 2018, p. 11).

Ao desvincular Bakhtin do marxismo, é possível reinterpretar sua teoria da linguagem sem a necessidade de subordiná-la à luta de classes e à ideologia dominante. Como argumentam Pistori; Brait (2023), a recepção da obra de Bakhtin no Brasil passou por diversas fases, incluindo um período de forte

influência marxista, mas também por tentativas de reler suas teorias sob prismas mais abrangentes.

Assim, a filosofia da linguagem bakhtiniana, quando dissociada do marxismo, pode ser entendida de forma mais plural, permitindo a investigação da linguagem como fenômeno dialógico e que não está necessariamente preso a estrutura ideológica fixa. Essa abordagem facilita a aproximação de Bakhtin a correntes mais contemporâneas da análise do discurso e da pragmática linguística.

**Figura 2 – Importância da linguagem social.**



Fonte: Queijo (2022, p. 13).

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/qtw7fCQqt5jsyKfZwzpVptx/?lang=pt>

Acesso em: 15 fev. 2025.

A figura 2, por exemplo, apresenta uma charge que explora o jogo de palavras e a ambiguidade da linguagem para gerar o efeito humorístico e crítico. A ilustração é dividida em duas partes, ambas retratando a personagem que chama 'Presidente', mas recebe respostas distintas baseadas no duplo sentido do termo 'Folha'. No primeiro quadro, a resposta "Você não! Você é da Folha!" faz referência ao jornal *Folha de S. Paulo*, sugerindo uma crítica ao viés político da imprensa ou à relação entre a mídia e o governo.

No segundo quadro, a mesma frase sofre uma transformação ao ser dita diante de uma árvore derrubada, onde 'folhas' assume o significado literal, criando o contraste cômico. Assim, a charge exemplifica um dos fundamentos da filosofia da linguagem em/de Bakhtin, pois demonstra como o sentido das palavras não é fixo, mas depende do contexto discursivo e da interação entre os falantes, segundo Pistori; Brait (2023).

A variação de significados ilustra a polissemia e o dialogismo, conceitos centrais na teoria bakhtiniana, reforçando a importância da linguagem na sociedade e sua capacidade de construir diferentes interpretações conforme o contexto.

A separação entre Bakhtin e o marxismo abre espaço para o desenvolvimento de novas teorias sobre a linguagem. A obra bakhtiniana já se destacava por sua originalidade ao propor a ideia de dialogismo, na qual a interação entre falantes não ocorre de maneira isolada, mas sempre em resposta a enunciados anteriores e na expectativa de enunciados futuros (Queijo, 2022).

Sem a necessidade de recorrer à teoria marxista para justificar essa concepção, o dialogismo pode ser investigado em interface com outras perspectivas teóricas, como a hermenêutica de Paul Ricoeur (1913-2005) e a teoria da linguagem de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Dessa maneira, o pensamento bakhtiniano ganha novo fôlego e se torna ainda mais relevante para a análise dos fenômenos discursivos contemporâneos.

A aplicação da teoria de Bakhtin em diferentes áreas também se amplia quando a obra é interpretada sem o viés marxista; pois conforme aponta Cilento (2020), a teoria da linguagem bakhtiniana tem implicações diretas na educação, na literatura, na comunicação e, até mesmo, na sociologia.

A concepção da linguagem como processo dialógico permite a adaptação para diferentes campos do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e a expansão do pensamento bakhtiniano para além do escopo tradicional dos estudos linguísticos. Quando a análise da linguagem não está restrita ao viés ideológico marxista, torna-se possível explorar de maneira mais livre as implicações para a formação do sujeito, a construção da identidade e a produção do conhecimento.

Outro impacto importante da filosofia da linguagem de Bakhtin, quando desassociada do marxismo, é a valorização do aspecto fenomenológico da comunicação humana. Assim, Ortega (2022) destaca que, a teoria bakhtiniana pode ser compreendida de forma ampla quando relacionada às questões fenomenológicas e existenciais, enfatizando a experiência subjetiva do falante na produção e recepção do discurso. Esse enfoque permite a aproximação entre Bakhtin e pensadores como Gadamer (1900-2002) e Merleau-Ponty (1908-1961), possibilitando diálogos teóricos que transcendem o contexto sociopolítico em que sua obra foi inicialmente recepcionada.

## 5. Fundamentos, influências, pluralismos

A filosofia da linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin é reconhecida pela abordagem dialógica e ênfase na construção social do discurso. Durante muito tempo, a teoria foi amplamente vinculada ao marxismo, especialmente devido às influências do materialismo dialético na produção acadêmica do Círculo de Bakhtin. No entanto, a dissociação entre o pensamento bakhtiniano

e o marxismo permite análise mais ampla de seus fundamentos teóricos, enfatizando a interação discursiva como fenômeno autônomo e independente das condições econômicas.

Como destacam Brait; Pistori (2020), a recepção da obra de Bakhtin no Brasil oscilou entre leituras que enfatizavam a relação com o marxismo e interpretações que buscavam compreender a teoria do discurso sob a ótica pluralista. Essa possibilidade de (re)interpretação amplia o alcance do pensamento bakhtiniano, permitindo a aplicação em contextos diversos, sem a necessidade de um viés ideológico específico.

A figura 3, abaixo, nos apresenta, por exemplo, duas versões de uma mesma charge, demonstrando como pequenas alterações textuais podem modificar significativamente o sentido do enunciado. Na primeira versão, um paciente pergunta ao médico quais medidas a ciência recomenda para conter o coronavírus, e o profissional de saúde responde com a sugestão de ‘trocar o presidente’. Já na segunda versão, a resposta é modificada para incluir ‘prefeitos, governadores e vereadores’, distribuindo a crítica a diferentes esferas do governo.

**Figura 3 – A importância da reinterpretação da linguagem e a influência do contexto no discurso.**



Fonte: Brait; Pistori (2020, p. 21).

Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/bak/a/Vms7Tfx9w79mkmn93xcjyC/?format=pdf>

Acesso em: 15 fev. 2025.

Dessa maneira, essa alteração reflete o princípio bakhtiniano de dialogismo, que, segundo Pistori; Brait (2023), enfatiza que, todo discurso está inserido em um contexto de interação e pode ser resignificado conforme a situação e os interlocutores envolvidos.

Contudo, o conceito de dialogismo, um dos principais fundamentos teóricos de Bakhtin, rompe com a visão tradicional da linguagem como sistema

fechado de significados preestabelecidos. Para Fernandes (2021), a interação entre falantes não ocorre de maneira isolada, mas sempre em resposta a discursos anteriores e como antecipação de respostas futuras. Dessa forma, a comunicação não é um ato individual, mas sim processo dinâmico e coletivo, em que diferentes vozes interagem e se modificam constantemente.

Esse princípio distancia Bakhtin da abordagem estruturalista e aproxima a teoria de perspectivas mais interativas da linguagem, nas quais o significado surge da relação entre os sujeitos. A linguagem, portanto, não pode ser vista como mero reflexo das relações econômicas, mas sim como fenômeno social que se desenvolve no contexto das interações humanas.

Outro aspecto essencial na filosofia bakhtiniana é o conceito de gêneros discursivos, que organiza os enunciados em formas relativamente estáveis de comunicação. Para Fernandes (2021), os gêneros do discurso não são fixos, mas evoluem conforme a sociedade muda, adaptando-se à diferentes esferas da atividade humana.

Essa concepção permite compreender como diferentes práticas discursivas se estruturam e de que maneira a comunicação ocorre em espaços específicos, como a literatura, a mídia e a comunicação institucional. Assim, a perspectiva se afasta da visão marxista rígida da linguagem, pois reconhece a multiplicidade de interações discursivas e a diversidade dos usos da língua.

A polifonia, como já apontado anteriormente, é outro conceito central na teoria bakhtiniana, destaca a coexistência de múltiplas vozes dentro de um mesmo discurso; pois para Brait; Pistori (2020), a polifonia é um fenômeno fundamental para entender como diferentes perspectivas e ideologias se manifestam na linguagem, sem que haja uma hierarquia fixa entre elas. Logo, ao desvincular esse conceito do marxismo, torna-se possível explorar suas aplicações em variedade de campos do conhecimento, sem a necessidade de restringi-lo.

A relação entre linguagem e ideologia também é ponto de relevância dentro da filosofia bakhtiniana. Embora o pensamento de Bakhtin tenha sido influenciado pelo debate marxista, a teoria vai além do materialismo histórico ao propor que os significados não são determinados apenas por estruturas econômicas, mas emergem da interação social. Como argumenta Costa (2018), Bakhtin não trata a ideologia como reflexo das condições materiais, mas como campo de luta simbólica, onde diferentes discursos competem pela legitimação de seus sentidos. Essa perspectiva amplia a aplicabilidade da teoria bakhtiniana, permitindo a utilização em estudos sobre poder, resistência e transformação social, sem que isso implique a leitura estritamente marxista.

Nessas pluralidades até aqui apontadas é importante abordar também o conceito de *exotopia* que se refere à posição de distanciamento necessária para a compreensão do discurso, é outro elemento central na teoria de Bakhtin.

Para Fernandes (2021), a exotopia permite que o sujeito enxergue aspectos do discurso que não são perceptíveis para quem está inserido nele,

facilitando uma análise crítica da linguagem. O conceito por sua vez tem implicações importantes para a interpretação textual e aos estudos da comunicação, pois enfatiza que *o entendimento do discurso depende do posicionamento do interlocutor*. Logo, o olhar externo é essencial para compreender os jogos de poder e as disputas discursivas que ocorrem na sociedade.

Ao dissociar Bakhtin do marxismo, a teoria da linguagem se torna ainda mais versátil e permite que os conceitos sejam aplicados em diversas áreas do conhecimento. Fernandes (2021) ainda destaca que, a abordagem dialoga com correntes teóricas como a hermenêutica e a pragmática e amplifica as possibilidades de aplicação. A flexibilidade, por exemplo, explica por que sua teoria continua sendo amplamente utilizada em estudos sobre discurso, narrativa, identidade e comunicação, mesmo em contextos que não estão diretamente vinculados ao materialismo histórico.

A partir desses vieses acima apontados, a filosofia da linguagem em/de Bakhtin se baseia na ideia de que todo enunciado é produzido em contexto social e histórico, e nunca pode ser compreendido de maneira isolada. Segundo Brait; Pistori (2020), a recepção das obras do Círculo de Bakhtin no Brasil destacou a importância do contexto na construção do significado e no processo de interpretação dos textos. Logo, essa visão desafia a abordagem estruturalista que entende a linguagem como um sistema fechado de signos e enfatiza o caráter dinâmico e interativo da comunicação. Mesmo sem a influência marxista, o princípio dialógico permanece essencial na obra de Bakhtin, pois enfatiza que *o sentido é sempre construído na interação entre os sujeitos*.

Para tanto, a teoria bakhtiniana, representa a ideia de que o discurso é, inevitavelmente, uma resposta aos enunciados anteriores e uma antecipação de futuras respostas. Ainda para Fernandes (2021) a concepção permite compreender a linguagem como fenômeno vivo e em constante transformação. Diferentemente das teorias da comunicação que enfatizam a transmissão de informações do emissor para o receptor, Bakhtin propõe que o significado emerge do embate entre vozes sociais distintas.

Assim, ao ‘remover’ a perspectiva marxista, o dialogismo pode ser interpretado como estrutura fundamental da comunicação humana, independentemente de questões ideológicas.

## 6. Apontamentos possíveis e suas contribuições

A teoria da linguagem de Bakhtin, ao ser reinterpretada sem o viés marxista, possibilita uma abordagem mais inclusiva e adaptável aos diferentes contextos sociais e acadêmicos. Segundo Queijo (2022), a compreensão da linguagem ocorre por meio do encontro entre diferentes vozes, o que evidencia a alteridade como aspecto essencial da comunicação. Esse entendimento permite

o desenvolvimento de uma teoria da linguagem abrangente que considera a diversidade dos contextos e das práticas discursivas sem a necessidade da fundamentação ideológica específica. Dessa forma, a análise bakhtiniana pode ser expandida para incluir debates sobre identidade, subjetividade e interação social, tornando-se mais acessível à diferentes campos do conhecimento.

A ampliação da análise da linguagem impacta diretamente a forma como os discursos são compreendidos em diferentes contextos sociais. Pois, Ortega (2022) aponta que Bakhtin, em determinados momentos, afastou-se do materialismo histórico e enfatizou a multiplicidade de vozes e a subjetividade no discurso.

A teoria bakhtiniana, ao ser aplicada em diferentes contextos discursivos, contribui significativamente para a compreensão dos processos comunicativos e suas implicações sociais. Pistori; Brait (2023) argumentam que a análise da linguagem como prática social não apenas evidencia a diversidade dos discursos, mas também reforça a ideia de que a comunicação é um processo dinâmico e interativo. Esse entendimento permite a abordagem ampla da teoria da comunicação, destacando como os sentidos são construídos e transformados ao longo do tempo, considerando tanto os aspectos históricos quanto as relações de poder envolvidas nas interações discursivas.

Além disso, a influência do contexto histórico na formulação das ideias de Bakhtin é um aspecto fundamental para a interpretação de sua obra. Cilento (2020) ressalta que Bakhtin viveu em um período de intensas transformações políticas e intelectuais na Rússia, o que inevitavelmente moldou sua abordagem teórica.

No entanto, ao analisar sua obra sem a perspectiva marxista, torna-se possível destacar a contribuição filosófica independente do regime político vigente. Dessa forma, a teoria bakhtiniana pode ser reinterpretada como um conjunto de princípios voltados para a análise da linguagem em caráter interativo e relacional, aplicável aos diversos campos do conhecimento.

Segundo Fernandes (2021), a abordagem bakhtiniana reforça a necessidade de desenvolver metodologias de ensino que priorizem a interação e a construção coletiva do conhecimento linguístico. Dessa forma, a (re)interpretação da teoria pode contribuir para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes, voltadas para o ensino da linguagem em sua complexidade e diversidade.

Contudo, como argumenta Costa (2018), a filosofia da linguagem bakhtiniana não apenas desafia modelos estruturais rígidos, mas também propõe um olhar crítico sobre os processos de comunicação e de construção do conhecimento ao permitir novas interpretações e aplicações – o que consolida como referencial fundamental para a análise dos discursos e das interações linguísticas nos mais variados contextos sociais.

## Considerações Finais

A obra de Mikhail Bakhtin tem sido objeto de estudo e debate em diversas áreas do conhecimento, incluindo a linguística, a literatura e as ciências humanas. Ao longo dos anos, sua teoria da linguagem tem sido interpretada e aplicada de diferentes maneiras, muitas vezes sendo associada ao marxismo. No entanto, é possível argumentar que o pensamento de Bakhtin transcende essa tradição, dialogando com diversas correntes teóricas que se debruçam sobre a linguagem e a ideologia.

A recepção da obra de Bakhtin no Brasil é um exemplo disso. Como apontam Pistori; Brait (2023), a interpretação de sua obra oscilou entre uma leitura alinhada ao materialismo dialético e uma abordagem mais ampla, voltada para a interação social e o caráter dialógico do discurso. Essa segunda abordagem é mais fiel ao pensamento de Bakhtin, que enfatiza a importância do contexto social e das interações verbais para a constituição do significado.

A filosofia da linguagem bakhtiniana é essencial para compreender os processos discursivos em sua complexidade. Segundo Ortega (2022), a relação entre linguagem e ideologia em Bakhtin não pode ser reduzida a uma única perspectiva política, pois sua teoria do dialogismo abre possibilidades interpretativas para diferentes campos do conhecimento. A noção de que todo enunciado se dá em um contexto de interação e está sempre em relação com discursos anteriores e futuros reforça a ideia de que a linguagem é um fenômeno vivo e dinâmico.

Além disso, a questão da autoria dos textos atribuídos a Bakhtin, Volóchinov e Medviédev é um tema de debate. Como destacam Queijo (2022) e Costa (2018), há constante disputa sobre a autoria desses textos, o que reforça a necessidade de análise mais aprofundada da construção do pensamento do grupo. Logo, a abordagem dialógica da linguagem, tal como discutida por Bakhtin (1992), aponta para uma visão dinâmica e interativa da comunicação. Nessa perspectiva, os sujeitos não são apenas emissores e receptores de mensagens, mas participam ativamente da construção do sentido. Essa concepção tem implicações diretas nos estudos da comunicação, da literatura e das ciências humanas em geral.

Em suma, a obra de Bakhtin oferece perspectiva valiosa para compreender os processos discursivos em sua complexidade. Ao retirar a teoria da linguagem do contexto marxista estrito e analisar os impactos de forma mais abrangente, é possível compreender melhor a relevância para os estudos discursivos contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/562662714/BAKHTIN-Mikhail-Estetica-da-Criacao-Verbal-Sao-Paulo-Martins-Fontes-2003>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, p. 33-63, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Vms7Tfx9w79mkmn93xcjyC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. **Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil**/Marxism and the Philosophy of Language: The Reception of Bakhtin and the Circle in Brazil. 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/bak/a/Vms7Tfx9w79mkmn93xcjyC/?format=pdf> Acesso: 11 dez. 2024.

CILENTO, Angela Zamora Guimarães. **Marxismo e a filosofia da linguagem, para Bakhtin: o diálogo como ferramenta de transformação social**. 2020. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://delphos-gp.com/primus\\_vitam/primus\\_18/giovana\\_bruna.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_18/giovana_bruna.pdf). Acesso: 27 nov. 2024.

COSTA, Luiz Rosalvo. Filosofia da linguagem e ideologia no Círculo de Bakhtin. **A Palo Seco-Escritos de Filosofia e Literatura**, p. 7-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/apaloseco/article/view/10749>. Acesso: 27 nov. 2024.

FERNANDES, Thomas Dreux Miranda. O Círculo de Bakhtin: reflexões e usos na análise do discurso da imprensa. **CÍRCULO DE BAKHTIN relatos, experiências e relações**, p. 71. 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aDFLu> Acesso: 11 dez. 2024.

ORTEGA, Fábio Silva. **A síntese monista e dialética em Marxismo e filosofia da linguagem: dupla negação ao idealismo**. 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/>

server/api/core/bitstreams/69ee1efd-e9c1-4c68-b72b-0a6e9f9d0596/contente  
Acesso: 05 dez. 2024.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Bakhtin, o círculo e os gêneros do discurso. **Práticas dialógicas de linguagem**: possibilidades para o ensino de língua portuguesa, p. 17, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yph7n/pdf/azevedo-9788574554945.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BRAIT, Beth. A recepção de estética da criação verbal, de Mikhail Bakhtin, no Brasil: tradição e ruptura. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 23, p. e-1982-4017-23-12, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/k766dfSfgSvLNhj5SLGtrWC/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

QUEIJO, Maria Elizabeth da Silva. *Corpus* e objeto em perspectiva dialógica: uma análise em obras de M. Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 17, n. 2, p. 89-117, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/qtw7fCQqt5jsyKfZwzpVptx/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# O FLUXO SEMÂNTICO<sup>1</sup>: princípios e algumas implicações

---

1 Texto rascunhado em 2003 entre as interlocuções dos professores Celso Ferrarezi Junior e Sérgio Nunes de Jesus e respectivas instituições de pesquisa IFRO e UNIFAL, (sobre premissas da Semântica e a Análise de/ do Discurso de linha francesa) e retomado em novembro de 2023 a junho de 2025, com as devidas revisões pertinentes aos estudos da/na língua(gem) como suporte da/na língua.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# O FLUXO SEMÂNTICO: princípios e algumas implicações

Celso FERRAREZI JUNIOR <sup>1</sup>  
Sérgio NUNES DE JESUS <sup>2</sup>

## Introdução

Por algum tempo, a ideia de Fillmore (1929-2014) de que nossa memória linguística se organiza em *frames* temáticos fractais tem sido utilizada para explicar o processamento da memória linguística e a compreensão semântica da linguagem. É uma metáfora muito tentadora, pois a ideia de estruturas fractais tem relação direta com a ideia de processamento cerebral rápido e com o sentimento de *expectativa linguística* no decorrer de uma enunciação qualquer, além do fato óbvio de que tal organização conceitual facilitaria o aprendizado e a compreensão da linguagem.

Embora seja uma metáfora interessante e continue tentadora, ela não tem se confirmado nas pesquisas neurológicas. De fato, embora saibamos muito sobre o funcionamento neurológico do sistema auditivo, visual e motor, o que nos permite, inclusive, criar máquinas ligadas diretamente ao cérebro e por ele acionadas, ainda sabemos relativamente muito pouco (embora muito mais do que há duas décadas) sobre a consolidação de memórias de longo prazo (decorrentes de *Learning Through Play* ou *Long-Term Potential – LTP*) e sobre o processamento linguístico da audição e da produção de fala (*cf.* Bear; Connors; Paradiso, 2017).

O modelo fractal sugere que nossa organização de memórias linguísticas em *frames* é mais localizado do que realmente parece ser. O sistema

- 1 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>. *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNIR). Mestrado em Semântica (UNICAMP). Doutorado em Linguística (UNIR). Pós-Doutorado em Semântica (UNICAMP). Pós-Doutorado em Semântica (UFMG). É autor de 63 livros literários, científicos e fotográficos. Tem mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Idealizador da Semântica de Contextos e Cenários, que inaugurou os estudos de Semântica Cultural no Brasil. Fotógrafo de Natureza. Contato: [celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br](mailto:celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br)
- 2 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616>. *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGAgro-UNIR. Colaborador no PPGCEN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br)

neurológico de *memórias distribuídas* de que já temos conhecimento sugere, por outro lado, que uma rede muito maior de neurônios participa do processo de memorização, mesmo que haja neurônios centrais nesse processo e neurônios secundários – que podem inclusive, se tornar centrais posteriormente em caso de perda daqueles (*cf.* Bear; Connors; Paradiso, 2017).

Da mesma forma, os exames em tempo real mais modernos apontam para uma participação muito mais difusa de redes neurológicas em atividades de fala e audição de fala. Não se trata de redes isoladas, tampouco da atuação de pequenas áreas especializadas do córtex. Ao contrário, uma mesma frase pode apelar para diferentes áreas cerebrais distantes, o que ocorre em diferentes eventos reais de fala (*cf.* Bear; Connors; Paradiso, 2017), uma vez que a memorização é distribuída em diferentes áreas corticais, até mesmo como uma ‘precaução’ natural contra incidentes neurológicos e a morte celular. É como se o sistema linguístico atuasse como um suprassistema, em consonância e harmonia com um infrassistema de memórias não linguísticas — de curto e longo prazos — que são armazenadas e acessadas de múltiplas formas em eventos distintos, e que, em outros contextos, chamamos de rede de significados puros ou visão de mundo (*cf.* Ferrarezi Jr., 2010 e 2023).

Seria de nos perguntar, então, como se forma essa expectativa linguística no decorrer de uma enunciação, algo que tratamos aqui sob o nome de *fluxo semântico*. Diferentemente do aprendizado, da consolidação das memórias linguísticas em redes neurológicas duradouras, do processamento da fala e da audição da fala e, até mesmo, da metáfora dos frames linguísticos (ou semânticos), a ideia de fluxo semântico é puramente linguística e não neurológica ou neuro-dependente. O *fluxo semântico*, portanto, é aqui entendido como *o encadeamento de sentidos atribuídos a uma anunciação que resulta em uma expectativa linguística de adequação*, encadeamento este que, mesmo sendo decorrente de um processamento neurológico (o qual não nos interessa diretamente na Semântica), é linguisticamente analisável, uma vez que é identificável pelos valores de sentido expressos no enunciado e referenciados na visão de mundo que o próprio falante pode expor. Entender como e em que aspectos linguísticos e socioculturais o fluxo semântico se aporta e como ele funciona, compreendendo também alguns de seus efeitos naturais, é tema importante para a Semântica de Contextos e Cenários (Ferrarezi Jr., 2010) e uma introdução amostral disso é o objetivo do presente artigo.

## 1. O fluxo semântico

Em Ferrarezi Jr. (2010), tratou-se da interrogação linguística e da resposta esperada. Ali, se explica que o português brasileiro tem duas formas principais

de formulação de interrogações, a saber, aquelas com diáteses fechadas (Interrogação com Diáteses Fechadas – IDF), em que se espera respostas como “sim”, “não” ou “não sei”, e aquelas como diáteses abertas (Interrogação com Diáteses Abertas – IDA), em que lacunas sintáticas são preenchidas por pronomes interrogativos.

Nos casos de IDF, é o foco da pergunta — expresso pela entonação aplicada à interrogação, o que, obviamente, só ocorre na fala — que define a especialização fonossemântica do enunciado e, conseqüentemente, a temática da resposta esperada. Assim, quando pergunto algo como:

- a) Foi o JOÃO que comeu o meu bolo?

Em que “JOÃO” é dito com uma melodia que destaca essa palavra como foco interrogativo da frase, parece pressuposto que havia um bolo, que esse bolo era do enunciador e que ele foi comido por alguém que não aquele. Percebendo-se isso, o interlocutor saberá que esse é o conteúdo pressuposto na pergunta e que o foco da interrogação é apenas saber se foi o João quem realizou a ação. Portanto, a resposta esperada é tematizada para o agente da comilança. “Sim, foi o João.”, “Não, foi a Maria.” e “Não sei quem comeu seu bolo.” são, assim, respostas adequadas às expectativas de uma pergunta como essa porque estão ligadas ao campo temático do agente do verbo “comer” que aparece na pergunta.

Nos casos de IDA, o próprio pronome interrogativo necessário para a formulação sintática adequada desse tipo de interrogação aponta para o campo temático em que a resposta esperada deve ocorrer. Por exemplo, em:

- b) Quem foi o safado que comeu o meu bolo?

Parece pressuposto que havia um bolo, que esse bolo era do enunciador, que alguma pessoa, que não aquela, o comeu e que o fez sem sua autorização, donde o enunciador chamá-la de “safada”. Mas, é evidente que a resposta esperada tem relação direta com o agente do verbo “comer”, porque é isso que o interrogativo “quem” aponta nessa utilização específica. “Foi o João.”, “Fui eu.” e “Não sei quem foi.” são respostas adequadas a essa expectativa de resposta justamente porque se mantêm no campo temático apontado pelo interrogativo.

Esses casos de respostas esperadas foram citados porque demonstram uma relação direta com o *fluxo semântico* gerado pelo enunciado da interrogação. Nos casos apresentados, os recursos linguísticos e a visão de mundo dos falantes envolvidos permitem uma compreensão da fala que gera uma

expectativa linguística em uma direção temática baseada em nossa leitura do evento (*cf.* Ferrarezi Jr., 2018).

Essa expectativa de continuidade coerente de um conteúdo em uma enunciação é baseada diretamente em dois aspectos de nossa construção cultural e vivencial que ditam essa coerência ou uma possível incoerência:

**a. primeiro** – nossa compreensão subjetivada de que uma língua natural é, em essência, uma forma de representação de mundos e seus eventos, o que nos leva a tentar compreender o que se diz sempre a partir de nossa visão do mundo em questão. Ou seja, em um mundo em que postes falam, conversar com postes é coerente; em um mundo como o nosso, em que postes ainda não falam (que eu saiba, pelo menos), conversar com postes é tido como incoerente. Logo, a sentença: “Eu estava há um tempão ali no ponto de ônibus e o poste me disse que os motoristas estavam em greve.”, se enunciada em nosso mundo “normal”, apresenta conteúdo inesperado, pois quebra o fluxo de expectativas ao propor que postes falam – obviamente, desde que não seja uma piada, uma reconhecida mentira nem algo figurativo;

**b. segundo** – é de nossa construção existencial (corpóreo-vivencial e cultural) que decorre nossa visão de mundo e nossas formas de compreender tudo o que nos cerca. É com base nessa construção que fazemos as leituras dos eventos em que nos inserimos e dos outros de que tomamos conhecimento, e a partir da qual medimos os níveis de coerência proposicional de uma enunciação. Portanto, nossa visão de mundo (de qualquer mundo) é sempre o parâmetro crucial para referenciar nossa compreensão de qualquer produção linguística, de qualquer forma de comunicação linguística.

Nossa visão de mundo é o fundamento sobre o qual o fluxo semântico se constrói e não apenas as palavras de um texto; é o leito sobre o qual o fluxo semântico corre entremeado com as águas da enunciação. As palavras e os recursos morfossintáticos são elementos indicativos da direção temática em que o texto pretende fluir, mas é apenas quando especializadas em um cenário específico que o fluxo semântico se “materializa” em nossa mente e é isso que nos permite identificar qual sentido especializado se pretende dar ao dito.

É justamente porque o fluxo semântico se constrói linguisticamente, embora fundado em nossa visão de mundo e em valores de sentido especializados em uma produção linguística, que somos capazes de identificar as coerências e as incoerências de um fluxo, apontando especificamente quais elementos destoam e quais elementos auxiliam na manutenção de uma compreensão adequada, isto é, condizente com a visão de um mundo qualquer.

Assim, se alguém perguntasse ao seu interlocutor “Quem foi o safado que comeu o meu bolo?” e este respondesse algo como “o pé de acelga” ou “a tabela periódica dos elementos químicos”, isso pareceria muito inadequado

como resposta, uma vez que todas as formas de processamento de valores semânticos costumeiros que possuímos não dão conta de identificar um pé de acelga nem e a tabela periódica dos elementos químicos como agentes da ação de comer um bolo. Ao interrogador restaria algo como achar que a resposta dada seja um tipo de provocação pessoal ou de malcriação.

Porém, não há nada nas palavras “pé de acelga” e “tabela periódica dos elementos químicos” que indique sua inadequação imediata dentro da expectativa temática da pergunta. Inclusive, podemos imaginar um mundo em que “Pé de Acelga” ou “Tabela Periódica” fossem os apelidos de alguma moradora viva da casa. Nesse mundo em que uma pessoa ou uma cachorra, por exemplo, são conhecidos como “Pé de Acelga” ou “Tabela Periódica”, qualquer uma das duas respostas se tornaria imediatamente adequada. Ou seja, a compreensão do valor de sentido de uma enunciação se completa apenas quando esta está inserida em um cenário decorrente de um evento segundo a visão de mundo de um falante real relativa a um mundo especificado (cf. Ferrarezi Jr., 2018) – e é essa compreensão do sentido pleno da enunciação a única condição que revela sua referenciação a uma visão de mundo, permitindo a identificação do fluxo semântico.

Logo, o fluxo semântico não é algo intangível e inalisável; pelo contrário. Com base no conhecimento da língua e de seus recursos e com base na visão de mundo expressa pelos falantes, é possível avaliar o valor de sentido de cada construção linguística e identificar o fluxo semântico de uma enunciação, prevendo uma continuidade esperada, identificando uma quebra do fluxo – e explorando ambos os fatos, pois a continuidade e a quebra do fluxo semântico têm enorme interesse nos estudos semânticos, pragmáticos e discursivos.

## 2. Semântica de *frames* e fluxo semântico

A Semântica de *Frames* foi proposta por Charles Fillmore (1977) com o objetivo de explicar as variações de sentidos e de valência dos itens lexicais. Nas palavras de Croft (2009, p. 1), a Semântica de Frames é “uma teoria de como os conceitos são organizados e representados na mente.” Na Semântica de *Frames*, o conceito fundamental é o conceito de *frame*: estruturas conceituais estabelecidas na memória permanente, frutos de nossa interação com o mundo e da consolidação de nossa experiência diária (Moreira; Salomão, 2012, p. 491). (grifos dos autores)

Como se pode ver na citação de Moreira; Salomão (2012), a preocupação com a organização mental de conceitos monta à década de 1970 ou mesmo antes. Como explicar a facilidade com que nossa mente cria ‘ambientes’

temáticos, nos quais ocorre a interpretação da fala e a partir dos quais formulamos expectativas de coerência e continuidade? Essa questão já era uma preocupação semântica para Fillmore e seus associados. Porém, algo de indesejado decorreu dessa metáfora fillmoreana dos *frames* (quadro, moldura, estrutura, rede relacional), que foi a ideia de que um *frame* semântico equivaleria a um *frame* neurológico, um passo grande demais que foi dado por alguns pesquisadores. Pessoalmente, vimos isso ser dito em várias ocasiões em eventos científicos. Essa ideia fica subsumida, por exemplo, em citações como esta, em que se fala de ‘escolhas’ no ‘nível computacional’:

Segundo os critérios propostos por Brachman (1979), a representação de conceitos e suas relações estão relacionadas ao nível epistemológico. Nas palavras de Brachman, esse nível se refere à “estrutura formal de unidades conceituais e seus relacionamentos como unidades conceituais” (Brachman, 1979, p. 30). Segundo Guarino (1995), nesse nível, assumem-se algumas escolhas segundo bases cognitivas e computacionais, que refletem um conjunto de comprometimentos ontológicos implícitos (Moreira; Salomão, 2012, p. 493). (grifos dos autores)

Talvez a relação entre a organização conceitual e a computacional não seja tão direta. Algo a verificar quando tivermos conhecimento do processamento neurológico e tecnologias suficientes para isso. Porém, há de se notar que esta relação direta parece ter sido um passo que o próprio Fillmore não deu. A ideia central sempre foi mesmo a de que

Toda unidade linguística evoca um *frame* semântico, que é em última instância a forma como conceitualizamos: “terça-feira” evoca um *frame* de semana; “vegetariano” evoca um *frame* de tipos de alimento; “tomate” evoca um *frame* de categorias populares e científicas de frutas e verduras; “pesado” evoca um *frame* de experiências com o peso de objetos; “francês” evoca um *frame* de *expertise* culinária. Esses *frames* ou MCI podem corresponder à compreensão do mundo de uma pessoa ou grupo de pessoas de forma perfeita, muita boa, boa, mais ou menos, não muito, em quase nada, ou em nada (Lenz, 2013, p. 34). (grifos do autor)

Assim sendo, a metáfora dos *frames* se relacionaria simplesmente a formas de organização de ideias, mesmo que essa organização não espelhe a organização neurológica, muito menos ainda de uma forma específica como a fractal. Como já dito, temos pouca informação sobre o funcionamento do cérebro em relação ao processamento linguístico e afirmar tal forma de neuro-organização seria ainda temerário. Porém, a ideia é extremamente interessante para explicar o fato de que

Não há como alcançar uma análise semântica dessa natureza (ampla) apenas com o conhecimento linguístico conforme o entendem as teorias clássicas, pois cada palavra é compreendida em termos de um *frame* (ou MCI), onde se incluem conhecimento de mundo, experiências, percepções, culturas, comportamentos sociais, convenções etc. Assim, “um conceito como VEGETARIANO só faz sentido no *frame* de uma cultura na qual comer carne é comum” (Croft; Cruse, 2004, p. 11); uma expressão como “tive um semestre muito pesado” faz parte do nosso vocabulário porque constantemente deslocamos objetos e, ao fazer isto, percebemos que a facilidade ou dificuldade de deslocá-los está associada a seus pesos (metáfora DIFICULDADES SÃO PESOS); uma resposta à pergunta de Pedro (*George é um bom cozinheiro?*) como a de Maria (*Ele é francês.*) só pode ser compreendida por pessoas que compartilhem o mesmo conhecimento de que, estereotipicamente, os franceses são excelentes cozinheiros (Lenz, 2013, p. 40). (primeiro parêntese – grifo nosso; demais grifos do autor)

A explicação e os exemplos de Lenz (2013), acima, mostram que, se a ideia de que conceitualizamos o mundo, em nossas mentes, na forma em conjuntos temáticos for verdadeira, também entendemos o que se diz sobre esse mundo com base nesses conjuntos, que seriam os *frames*. Cremos que há elementos da comunicação, porém, que mostram que isso pode ser um bocado mais complexo. Por exemplo, é comum que inter-relacionemos, em uma mesma conversa, temas aparentemente incongruentes (de *frames* distintos) e ainda assim a conversa funciona. É o falar de muitas coisas ao mesmo tempo, tudo junto e misturado (algumas pessoas tem essa peculiaridade de pensamento) e, ainda assim, conseguir comunicar. Diferentemente da chamada “conversa de bêbado”, em que não se consegue estabelecer um fluxo semântico, em alguns casos de mistura temática, esse fluxo é possível.

Isso pode mostrar que a informação científica que já possuímos – e que já reportei aqui – de que, numa relação entre neurônios de memória, para estabelecimento de memórias de longo prazo, as informações podem ser duplicadas (ou multiplicadas) e de que, nesses casos, “todo neurônio interessa” (*cf.* Bear; Connors; Paradiso, 2017), ou seja, o fato de que grandes áreas cerebrais são vinculadas a um mesmo conjunto de ideias, corrobora muito mais uma organização conceitual mais complexa do que conseguimos ainda entender do que uma organização em quadros muito “organizadinhos” e evidentes. Nada conhecido pelas neurociências impede que uma pessoa organize – e registre neurologicamente – sua visão de mundo de tal forma que, para outro, ela possa parecer confusa, insólita, até mesmo incongruente.

Enfim, cabe aqui ressaltar que a ideia de fluxo semântico não tem relação direta com a ideia de *frames* semânticos de Fillmore. São coisas diferentes. Enquanto esta enfoca a organização conceitual que fazemos de nossos

aprendizados a partir de nossas múltiplas vivências (e, de certa forma, de como armazenamos essa organização), aquela se relaciona especificamente aos resultados semânticos que o acesso a essa organização e memórias gera nas construções linguísticas, ou seja, de como um conjunto de informações armazenadas (de que forma seja) em relação a um mundo qualquer identificado pelos falantes (seja ele qual for) cria na linguagem um conjunto de expectativas segundo as quais medimos, entre outras coisas:

- a) os níveis de coerência;
- b) os níveis de coesão;
- c) os níveis de referencialidade;
- d) os níveis de figuratividade; e
- e) os níveis de veracidade

Daquilo que se enuncia sobre um mundo dado, entre outras coisas. Logo, enquanto a ideia dos *frames* é mais ontológica, a ideia do fluxo semântico é mais linguística, mais semântico-pragmática e voltada para o comunicacional. Para aceitar a ideia dos *frames* precisamos de modelos cognitivos idealizados, muito frutíferos do ponto de vista explicativo, mas ainda não totalmente comprovados do ponto de vista neurológico, mas, para analisar um fluxo semântico, precisamos apenas de informações acessíveis na própria enunciação e no falante, informações sobre os valores semânticos implicados em uma enunciação que permitem uma análise objetiva de seu funcionamento.

### 3. O fluxo semântico e a coerência enunciativa

O estudo da coerência enunciativa é bastante antigo e profícuo em todo o mundo. Livros sobre coerência textual, por exemplo, são muitos, mas todos que conheço enfocam precipuamente os recursos linguísticos que seriam “garantidores” dessa coerência. Por exemplo, no já clássico Fávero; Koch (1983), as autoras citam a concepção de texto de Weinrich (1927-2022), segundo o qual um texto seria constituído por

- a. uma sequência coerente e consistente de signos linguísticos;
- b. a delimitação por interrupções significativas na comunicação; e
- c. o status do texto como maior unidade linguística (Fávero; Koch, 1983, p. 22).

A evidente visão estruturalista dessa concepção não dá conta de algo que, no mesmo livro, já se notava ao se descrever a concepção de gramática de texto de Petöfi, ou seja, de que “a base textual consta de uma representação

semântica indeterminada com respeito às manifestações lineares das sequências de enunciados”. É justamente essa base semântica, que estabelece relação entre o sinal e o referente por meio do sentido (*cf.* Ferrarezi Jr., 2010; 2018), criando a possibilidade de referenciação do conteúdo de um texto em relação a uma visão de mundo.

Portanto, a coerência textual não é garantida apenas por um conjunto de recursos estruturantes do texto, mas pela possibilidade de utilizar esses recursos como “índices” de sentido relacionados a determinada visão de mundo que permitem identificar um fluxo semântico relacionado a determinado mundo, fluxo este que dita os níveis de coerência e de coesão do que se diz. Se assim não fosse, a maioria das narrativas não lineares que a moderna arte literária nos traz seriam incoerentes e não coesas. O mesmo se aplica a uma das atividades linguísticas mais complexas que desenvolvemos: o diálogo.

#### 4. O fluxo semântico no diálogo

O diálogo pode ser compreendido, de forma simplória, como a interlocução linguística entre dois ou mais sujeitos. É a conversa, a comunicação intersubjetiva. Obviamente, o diálogo não implica apenas na troca de mensagens linguísticas, uma vez que contempla toda uma corporeidade e um ecossistema envolvido na comunicação. Mas, sendo isso do campo da Semiótica, nos atemos aqui apenas à dimensão linguística do ato de troca comunicativa.

Por ser uma ação intersubjetiva, o diálogo leva sempre em conta não uma, mas duas ou mais competências linguísticas e duas ou mais visões de mundo. E isso complexiza muito as coisas. Em um diálogo, muito mais do que as palavras utilizadas e seus sentidos costumeiros, entram em ação a atribuição individualizada de sentidos aos sinais e um cruzamento de concepções acerca do que se diz, que nem sempre são congruentes. Some-se a isso ao citado conjunto de elementos de sinalização não linguística e temos uma perfeita organização para dar tudo errado. Porém, de forma surpreendente, na maioria das vezes, dá certo. Por quê?

O diálogo normalmente dá certo porque os falantes naturais de uma língua têm a capacidade de identificar os diferentes fluxos semânticos envolvidos nesse tipo de ação que, aliás, se caracteriza não apenas pela troca e/ou sobreposição de turnos, mas pelas rupturas constantes no desenvolver da conversa.

A seguir, transcrevemos um trecho de um diálogo familiar entre três irmãos<sup>3</sup>. O homem está em visita às irmãs e pergunta sobre a mãe. As enunciações estão numeradas em ordem crescente para posterior análise:

3 Duas mulheres e um homem, sendo a Irmã (1) a mais velha (39), a Irmã (2), a de idade intermediária (35) e o irmão, o mais novo dos três (28). Há outros irmãos, como o pai do citado “J.”, mas não participam

**E1- [Irmão]** – Tem notícias... da mamãe?

**E2- [Irmã 2]** – O papai tá p... com ela.

**E3- [Irmão]** – O pai ficou... velho... chato.

**E4- [Irmã 2]** – Ela tá encobrindo o J., passando a mãozinha na cabeça dele... (Nota: J. é um sobrinho dos três, portanto neto da “mãe” citada)

**E5- [Irmã 2]** – O J. inventou agora que... é gay... LGBT. Eu também não gosto...

**E6 – [Irmã 1]** – Você tá puxando o saco... do pai...

**E7 – [Irmão]** – Tô sabem... Não interess...

**E8 – [Irmã 2]** – Você aceita?

**E9 – [Irmã 1, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Mas ela tá bem.

**E10 – [Irmão]** – Quando você falou com ela?

**E11 – [Irmã 2]** – Você aceita?

**E12 – [Irmã 1, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Ontem de noite... pelo Zap

**E13 – [Irmão]** – Sabe se... Sabe... ela tá precisando... de dinheiro?

**E14 – [Irmã 2]** – Você não vai falar se aceita?

**E15 – [Irmã 1, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Tá não... eu acho que não.

**E16 – [Irmã 2]** – É claro que não, né! Mas, quer ficar fora do rolo... como sempre...

**E17 – [Irmão, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Se ela precisar de algum trem me avisa. Se eu puder ajudar...

**E18 – [Irmã 2]** – Isso é problema do papai e dela. Eles têm a aposentadoria dele pra viver...

**E19 – [Irmão, gritando]** – Não enche meu saco! Você... Ó... (palavrão de desabafo aparentemente não dirigido a ninguém)... (outro palavrão de desabafo aparentemente não dirigido a ninguém)... Só vai parar de encher meu saco quando... ó (faz o sinal da cruz cruzando os dedos).

**E20 – [Irmã 1]** – Falo sim, se ela precisar.

(Acervo do autor (1). Transcrito de “Diálogo espontâneo entre familiares – D27”).

No pequeno exemplo acima, podemos ver que há como que duas conversas diferentes e paralelas: uma que trata da condição geral da mãe dos três irmãos (E1, E9, E10, E12, E13, E15, E17, E18 e E20) e outra que trata de um sobrinho ter-se assumido gay e das consequências familiares disso. É interessante que esta segunda conversa foi iniciada a partir da primeira pergunta (que participa como mote para as duas conversas, portanto), evidentemente,

sob o pretexto de se estar falando da mãe (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E14, E16, E19). Podemos ver mais claramente como são duas conversas distintas, com fluxos semânticos distintos, pelo simples exercício de separar as enunciações, como segue:

a) Diálogo sobre a mãe:

**E1- [Irmão]** – Tem notícias... da mamãe?

**E9 – [Irmã 1, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Mas ela tá bem.

**E10 – [Irmão]** – Quando você falou com ela?

**E12 – [Irmã 1, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Ontem de noite... pelo Zap

**E13 – [Irmão]** – Sabe se... Sabe... ela tá precisando... de dinheiro?

**E15 – [Irmã 1, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Tá não... eu acho que não.

**E17 – [Irmão, ao mesmo tempo que a irmã 2]** – Se ela precisar de algum trem me avisa. Se eu puder ajudo...

**E18 – [Irmã 2]** – Isso é problema do papai e dela. Eles têm a aposentadoria dele pra viver...

**E20 – [Irmã 1]** – Falo sim, se ela precisar.

Nesta Conversa (1), sobre mãe, há um claro fluxo semântico em que se trocam informações sobre a condição geral da mãe. A manutenção do fluxo semântico é evidente pela coerência entre perguntas e respostas, ou seja, pelo fato de que há um encadeamento de sentidos coerente e as expectativas entre interrogações e respostas é perfeita. Há uma única leve quebra de expectativa, que está no fato de a Irmã 2 se colocar contra o irmão mais novo ajudar a mãe com dinheiro, mas isso não impede a manutenção do fluxo.

b) diálogo sobre o sobrinho que se declarou gay à família:

**E1- [Irmão]** – Tem notícias... da mamãe?

**E2- [Irmã 2]** – O papai tá p... com ela.

**E3- [Irmão]** – O pai ficou... velho... chato.

**E4- [Irmã 2]** – Ela tá encobrindo o J., passando a mãozinha na cabeça dele... (Nota: J. é um sobrinho dos três, portanto neto da “mãe” citada)

**E5- [Irmã 2]** – O J. inventou agora que... é gay... LGBT. Eu também não gosto...

**E6 – [Irmã 1]** – Você tá puxando o saco... do pai...

**E7 – [Irmão]** – Tô sabendo... Não interess...

**E8 – [Irmã 2]** – Você aceita?

**E11 – [Irmã 2]** – Você aceita?

**E14 – [Irmã 2]** – Você não vai falar se aceita?

**E16 – [Irmã 2]** – É claro que não, né! Mas, quer ficar fora do rolo... como sempre...

**E19 – [Irmão]** – Não enche meu saco! Você... Ó... (palavrão de desabafo aparentemente não dirigido a alguém)... (outro palavrão de desabafo aparentemente não dirigido a alguém)... Só vai parar de encher meu saco quando ó (faz o sinal da cruz cruzando os dedos, indicando o sentido de “morte”).

Nesta Conversa (2), o fluxo semântico também é evidenciado pela coerência de conteúdo estabelecida entre as falas, indicando uma insistência da Irmã (2) em saber a posição do Irmão sobre o fato de o sobrinho ter-se assumido gay. A inserção das figuras da mãe e do pai na conversa atuam apenas para contrapor ao irmão mais novo o índice de autoridade do pai, que se sobrepõe ao da mãe (“O papai tá p... com ela.”) e, portanto, ao dos dialogantes, o que parece bem coerente com a posição da Irmã (2) no diálogo. Esse índice de autoridade é logo desconsiderado pelo Irmão (“O pai ficou... velho... chato), o que equivale a dizer algo como “Não interessa o que o papai e a mamãe acham. Vamos conversar entre nós apenas.” Na sequência de enunciações, a acusação da irmã mais velha de que a mais nova está tomando partido do pai indevidamente e o silêncio insistente do Irmão em relação ao tema têm o claro objetivo de encerrar essa conversa, o que não é permitido pela insistência da Irmã (2). Os silêncios e a acusação também são coerentes com a ideia de que há dois dialogantes desejando encerrar o assunto pautado pela Irmã (2). Assim, o fluxo não se perde, mesmo levando-se em conta o silêncio e a quebra de expectativa causada por E6, pois não há evidente quebra de expectativas de uma fala para outra, considerando-se a posição assumida pelos dialogantes na conversa.

No diálogo há, ainda, três sobreposições de turno (E8/E9, E11/E12, E16/E17), mas, mesmo com a sobreposição de turnos, os fluxos semânticos não se perdem. Isso indica que, pelo menos no diálogo, a não linearidade da fala e a sobreposição de turnos não é suficiente para quebrar o processo de compreensão dos sentidos. O fluxo se mantém e as expectativas de continuidade são mantidas pelos dialogantes, pelo menos, em curtos trechos como o apresentado.

Enfim, esse breve exemplo e os comentários realizados servem para demonstrar que o fluxo semântico atua como linha mestra da compreensão comunicativa, da construção semântica, em situações dialógicas da mesma maneira que funciona em uma narrativa qualquer ou outro gênero mais linear de textualização.

## 5. O fluxo semântico e o discurso

Votre (2019) assim define o discurso:

Discurso, entre outras acepções, remete ao conjunto de representações sociais, valores e ideologias de um povo, de uma corrente política, religiosa, de uma classe profissional, de uma orientação ética ou moral, que se apresentam aos membros desses agrupamentos de forma naturalizada, permanente. Podemos ilustrar esta leitura de discurso com: discurso da guerra fria, discurso capitalista, comunista, discurso fascista, machista, feminista, discurso da modernidade líquida, discurso pós-estruturalista. Pode ser pensado como o imaginário coletivo.

Já discurso como resultante de uma prática linguageira concreta, quer em forma escrita, quer associado a imagens, é uma entidade material, situacionalmente dada, condicionada (Votre, 2019, p. 34-5).

Essa entidade material decorrente da atividade linguageira, escrita e/ou simbolizada de outras formas, está para além do conteúdo objetivo do que se diz, embora possa, em determinadas produções linguísticas, se explicitado por este. Assim é que a identificação do discurso demanda um exercício compreensivo e, muitas vezes, interpretativo daquilo que se expressa. Mormente, o que se busca ao se falar de uma análise discursiva é o “conjunto de representações sociais, valores e ideologias” a que Votre faz menção no excerto anterior.

Se não é a própria expressão linguística em si e se é baseado em valores, o discurso, portanto, emana dos sentidos outros, nem sempre ditos, nem sempre escritos, de uma enunciação. E, como já vimos até aqui, a visão de mundo do falante é a base referencial sobre a qual o fluxo semântico se constitui. Por definição mesmo, é na visão de mundo do falante que residem essas representações e valores aludidos por Votre. Porém, a visão de mundo do falante só é acessível quando expressa. E, se expressa, tal enunciação gera um fluxo semântico que a revela. Podemos, portanto, concluir que a identificação de um discurso qualquer somente é possível a partir do fluxo semântico de uma enunciação.

Isso levanta, porém, uma questão fundamental: se o fluxo semântico é formado pelo conjunto de valores de sentido de uma enunciação, como pode haver um conjunto de representações e valores socioculturais e ideológicos que emanam daqueles? Na verdade, não há problema algum nisso, quando compreendemos que o fluxo semântico de uma enunciação nunca é uninívelar, como já deixaria claro Volóchinov em sua concepção de que o signo linguístico é ideológico por natureza. A multinívelaridade de um fluxo semântico permite que diferentes níveis de informação, diferentes camadas de informação, fluam de uma mesma enunciação.

Na atribuição de sentidos aos elementos constituintes da enunciação, revelamos não apenas aspectos referenciais sobre o que falamos, mas informamos sobre as representações, os valores e as ideologias que os sustentam. Qualquer fluxo semântico é, portanto, analisável em diferentes níveis representativos, em diferentes camadas. Isso acontece, por exemplo, quando avaliamos uma fala racista e ou homofóbica. Ao se dizer que “negros têm inteligência menor do que brancos.”, o que, obviamente, é uma afirmação ridícula de qualquer ponto de vista científico, a pessoa que diz isso revela não apenas uma inconsistência descritiva para com a realidade do mundo em que vivemos, mas também que essa inconsistência descritiva está baseada em uma concepção etnicamente discriminatória. Ou seja: se, na camada mais superficial do fluxo semântico, fica evidente a externalização de uma ideia sem fundamento factual, falsa do ponto de vista descritivo, um pouco mais “profundamente”, em um nível a que podemos chamar de “camada discursiva”, fica evidente uma concepção racista de sociedade. E, se formos ainda mais a fundo, o mesmo fluxo semântico pode nos indicar, por exemplo, questões como conflitos pessoais como baixa autoestima, traumas, problemas familiares etc.

A multinivellaridade do fluxo semântico é uma de suas características mais interessantes no que concerne aos estudos semânticos, pragmáticos e discursivos. Dessa propriedade do fluxo semântico surgem inúmeras possibilidades de pesquisa que têm sido largamente exploradas pelos estudiosos da linguagem, um conjunto aparentemente inesgotável, diríamos, mas nunca antes – que tenhamos notícia – relacionado à existência e à natureza do fluxo semântico.

## 6. O fluxo semântico e o humor

Possenti (2011) afirma que a geração linguística do humor tem relação direta com a quebra de expectativas. Ele diz:

Sabe-se que as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível (Possenti, 2011, p. 62).

Do ponto de vista neurológico, neurocientistas, como Weems, também afirmam que o humor tem relação direta com a quebra de expectativas em uma enunciação. Nele, lemos:

A surpresa é especial porque ela nos afeta de muitas maneiras diferentes. É o que torna os problemas de *insight* únicos, porque para estas tarefas não temos ideia do quanto estamos perto de uma solução até já a termos. Isso é o que define problemas de *insight* (Weems, 2016, p. 72). (grifos do autor)

Isso é reforçado por Eagleton: o humor é fruto de um processo de confusão mental causado por uma quebra de perspectiva no decorrer da enunciação, o que faz o cérebro ser obrigado à consecução de um novo fluxo de pensamentos de forma inesperada. Eagleton afirma que

[...] o humor surge do impacto entre aspectos incongruentes: uma súbita mudança de perspectiva, um deslizê inesperado do significado, uma atraente dissonância ou discrepância, uma momentânea desfamiliarização do familiar e assim por diante. Como temporário “descarrilamento do sentido”, ele envolve a perturbação do processo ordeiro de raciocínio ou a violação das leis e convenções. Ele é, como afirmou D. H. Munro, uma ruptura da ordem usual dos eventos (Eagleton, 2020, p. 52). (grifo do autor)

Como já vimos, trata-se da percepção de que uma sequência de enunciados, referenciada na visão de mundo compartilhada, é capaz de produzir uma sensação de perspectiva, previsibilidade e coerência discursiva. Quando estamos participando de uma interlocução, especialmente como ouvintes, o fluxo semântico que se constitui pela sequenciação de ideias é que nos faz aguardar algo que faça sentido, que seja coerente com o mundo em questão. Portanto, a geração do humor, segundo nos explicam os especialistas na questão, deve ser entendida como uma ruptura no fluxo semântico. O *script* mental que se forma com base no fluxo semântico é rompido bruscamente e o cérebro tem que dar conta disso. A forma de se proteger é gerando a sensação de humor, que causa riso e outras consequências biofuncionais que aliviam o estresse causado pelo desconforto inicial da quebra do fluxo. Weems (2016) descreve o processo dizendo que “[...] os efeitos do humor sobre a mente são os mesmos para todos: substâncias químicas inundam o cérebro, resultando em alegria, riso ou ambos” (Weems, 2016, p. 42).

Ou, de forma mais detalhada:

[...] nosso cérebro provoca dois tipos de reações a piadas: o P300 e o N400. O P300 reflete um reflexo orientador, uma mudança na atenção dizendo-nos que acabamos de ver algo novo ou inesperado. O N400 é de natureza mais semântica. Ele mede o quanto o novo desfecho é gratificante, e o quanto ele ativa uma nova perspectiva ou *script*. [...] enquanto todas as piadas provocam um P300, somente as engraçadas provocam um N400, porque estas causam uma resolução satisfatória (Weems, 2016, p. 189).

É por isso que o humor, embora decorrente de uma situação de estresse, se torna prazeroso, como o mesmo autor explica:

Quando metas ou informações conflitantes são dadas ao cérebro, ele usa esse conflito para gerar novas soluções, às vezes produzindo ideias que nunca foram pensadas antes. Temos prazer em passar pela confusão e rimos quando encontramos uma solução (Weems, 2016, p. 12).

Isso é assim, porque “[...] a única maneira de o cérebro expressar todas essas ideias complexas é rindo” (Weems, 2016, p. 117). E, ainda, “[...] as piadas são engraçadas porque elas nos obrigam a enfrentar erros de pensamento, por exemplo, erros de *script*” (*Idem*, p. 181). E é justamente por isso que “[...] comediantes bem-sucedidos manipulam sua plateia por meio do controle de suas expectativas” (*Ibidem*, p. 249). Ou seja, bons humoristas tem a habilidade enunciativa de gerar em seus ouvintes um fluxo semântico que, em determinado ponto, será bruscamente interrompido, quer por uma mudança de cenário, quer por uma fala inesperada, quer pela apresentação de uma incongruência etc.

Ao que parece, quanto maior a ruptura do fluxo semântico conseguida pelo humorista, maior o efeito de humor alcançado. Além disso, o humor costuma explorar temas delicados, mais propensos à geração de estresse nos ouvintes e mais passíveis de soluções inesperadas e incongruentes. Possenti (1998, p. 92) diz que “[...] as piadas guardam alguma verossimilhança ideológica”. E ainda, Weems (2016) complementa dizendo que

O humor, ao tratar [...] [temas] proibidos de forma leve, permite-nos aliviar a tensão interna; em outras palavras, ele nos permite expressar-nos de maneiras anteriormente proibidas. É por isso que piadas bem-sucedidas devem ser pelo menos um pouco provocantes (Weems, 2016, p. 40). (grifos nossos)

Enfim, como pudemos sucintamente verificar, o humor está baseado no fato de que é possível romper o fluxo semântico e, assim, submeter o cérebro a um estresse inesperado. Desde a observação de uma cena cotidiana como a de uma pessoa que deveria permanecer de pé e, repentinamente leva um escorregão e cai, até a manipulação consciente da ruptura do fluxo semântico pelos humoristas, o que quebra as expectativas dos ouvintes, é nessa ruptura do fluxo semântico que o humor se apoia. É evidente que nem toda quebra de perspectiva do fluxo semântico é engraçada. Algumas são trágicas, como a notícia inesperada da morte de um ente querido em uma conversa, quando achávamos que tudo estava bem. Mas, isso não obsta o fato de que um mesmo processo de ruptura pode, também causar o efeito de humor e o riso.

## Considerações Finais

Ao longo do texto, exploramos o conceito de fluxo semântico e algumas das implicações de seu reconhecimento. Assim, vimos que é sobre o fluxo semântico que se apoiam fenômenos linguísticos como a coerência, o humor e a possibilidade de dialogar. Também é com base na multinivellaridade do fluxo semântico que somos capazes de identificar e analisar o discurso.

Assim sendo, reconhecer a existência do fluxo semântico, bem como identificá-lo, descrevê-lo e estudá-lo, são ações fundamentais para os estudos semânticos, pragmáticos e discursivos, como afirmamos.

Resta muito, porém a explorar. A multinivellaridade do fluxo ainda é pouco conhecida. Conseguimos reconhecê-la, mas não descrevê-la de forma plena. Da mesma forma, é necessário explorar mais os efeitos neurológicos do fluxo semântico, sua forma de processamento e sua relação com as memórias de curto e longo prazos.

Finalmente aqui – mas não no tema – cremos que o estudo do fluxo semântico seja especialmente importante para Semânticas de vieses cognitivo e cultural. A primeira, em razão de o fluxo semântico ser uma forma importante de aquisição de conteúdo e, provavelmente, de construção de *frames* temáticos e redes neuronais. Como o cérebro usa o fluxo semântico nessas construções ainda é um processo desconhecido. A segunda, porque a relação entre a visão de mundo – algo pilar nessas vertentes de estudo – e o fluxo semântico é inescapável.

Assim, é necessário verificar de que maneiras específicas essas duas dimensões interagem. Parece mesmo haver uma interinfluência, mas isso precisa ser mais detalhadamente explicado.

## REFERÊNCIAS

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael. A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. 4. ed. Tradução de Carla Dalmaz *et al.*). Porto Alegre: Artmed, 2017.

EAGLETON, Terry. **Humor**: o papel fundamental do riso na cultura. Tradução de Alessandra Borrunquer. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários**: *de la langue à la vie*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **A pesquisa em semântica de contextos e cenários**: princípios e aspectos metodológicos. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Ser humano, ser estético, ser linguístico**: a construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

LENZ, Paula. Semântica Cognitiva. *In*: BASSO, Renato; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto: 2013.

MOREIRA, Alexandra; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Análise Ontológica Aplicada ao Desenvolvimento de Frames. *In*: **Alfa**, vol. 56 (2): 491-521. São Paulo: UNESP, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VOTRE, Sebastião Josué. **Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2019.

WEEMS, Scott. **Há! a ciência do humor**: quando rimos e por quê. Tradução de McSill Story Studio. São Paulo: DVS Editora, 2016.

# O SILÊNCIO E A REPETIÇÃO NO TECIDO LINGUÍSTICO<sup>1</sup>: mecanismos de significação, poder e suas implicações socioculturais

---

1 Texto rascunhado em 2019 entre as interlocuções dos professores abaixo nominados e respectivas instituições de pesquisa IFRO e UNIFAL, (sobre premissas da Semântica e a Análise de/do Discurso de linha francesa) e retomado em novembro de 2024 a março de 2025, com as devidas revisões pertinentes aos estudos da/na língua(gem) como suporte da/na língua. Material produzido a partir do Edital nº 02/2025/REIT – PROPESP/IFRO, de 12 de maio de 2025 – Processo SEI nº 23243.005713/2025-79 – DOCUMENTO SEI nº 2640389 – com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# O SILÊNCIO E A REPETIÇÃO NO TECIDO LINGUÍSTICO: mecanismos de significação, poder e suas implicações socioculturais

Sérgio NUNES DE JESUS<sup>1</sup>  
Celso FERRAREZI JUNIOR<sup>2</sup>

## Introdução

Em consonância com Cogo (2020), a linguagem em sua essência é multifacetada, transcende a mera função comunicativa e se apresenta como um tecido complexo de significados, silêncios e repetições, os quais se entrelaçam com outros elementos semióticos para construir significados complexos e, muitas vezes, até ocultos.

Derrida (*apud* Goulart, 2018), em sua teoria sobre a desconstrução, argumenta, por sua vez, que o significado de um texto nunca é fixo. Ao contrário, ele é sempre diferido, sempre em movimento; enquanto o silêncio, nesse contexto, defende Holanda (2023) que não é meramente a ausência de som ou palavra, mas componente integral do tecido linguístico, um espaço onde os significados são sugeridos, negados ou adiados.

Ainda na mesma perspectiva, Foucault (2011) aponta que:

O silêncio não é apenas um intervalo entre palavras, mas um meio pelo qual determinadas narrativas são controladas e reguladas. Inclusive pode se dizer que ele é o que não é dito, por isso, tão significativo quanto o que é expresso, pois também tem a capacidade de revelar as relações de poder

- 1 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGAgro-UNIR. Colaborador no PPGCEN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br)
- 2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNIR). Mestrado em Semântica (UNICAMP). Doutorado em Linguística (UNIR). Pós-Doutorado em Semântica (UNICAMP). Pós-Doutorado em Semântica (UFMG). É autor de 63 livros literários, científicos e fotográficos. Tem mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Idealizador da Semântica de Contextos e Cenários, que inaugurou os estudos de Semântica Cultural no Brasil. Fotógrafo de Natureza. Contato: [celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br](mailto:celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br)

subjacentes em qualquer ato comunicativo. Em outras palavras, o silêncio pode ser visto como uma estratégia de construção de significado, onde a ausência de discurso pode carregar tanto peso quanto a sua presença (Foucault, 2011, p. 5).

Já a repetição é outra dimensão crucial da construção da linguagem. Para Gilles Deleuze (2018), em sua obra “Diferença e Repetição”, que explora de que maneiras a repetição pode gerar *novas formas de significado*, a ideia de que a repetição é simplesmente uma reprodução é equivocada. Cada ato de repetição contém uma diferenciação intrínseca que altera a percepção e a interpretação do que é repetido. A essa discussão, soma-se Butler (2021), ao examinar a performatividade de gênero, pois demonstra como a repetição de atos pode solidificar identidades e normas sociais e aponta de que maneira a construção do *eu* e do *social* se dá por meio de repetidas performances linguísticas (Deleuze, 2018).

Dessa maneira, no que tange ao papel da hermenêutica e da semiótica, Barthes (1980) e Ricoeur (2008) oferecem ferramentas interpretativas valiosas para entender como a linguagem funciona dentro de um sistema de signos em que, por um lado, a *repetição de signos* pode ‘estabilizar’ ou ‘subverter’ significados, e por outro, por meio de sua hermenêutica, examina como a repetição narrativa pode revelar camadas profundas de significado em que o ‘silêncio’ e a ‘palavra’ se entrelaçam para criar uma *tapeçaria rica de significados possíveis*.

Por conseguinte, a problemática consiste no fato que a metáfora da linguagem como tecido sugere uma trama complexa de significados interligados, além de que a construção implica um processo ativo e dinâmico de *criação de sentidos* em que o silêncio, muitas vezes, percebido como ausência, na verdade, também é *signico* e envolve um ‘mergulho profundo’ nas múltiplas dimensões da trama.

Diante do exposto, o presente artigo é um convite para explorar uma parte desse tecido, ou seja, aspectos de como significados são tecidos, construídos, silenciados e repetidos, ao revelar a complexa dinâmica entre *expressão e compreensão, poder, resistência, memória e inovação*. Assim, o tema, portanto, oferece um vasto campo de investigação teórica e prática, relevante para diversas disciplinas e contextos socioculturais.

No mais, a presente pesquisa justifica-se pelo fato de que sua abordagem é essencial para uma compreensão mais apurada e matizada da comunicação humana, pois não apenas ilumina os aspectos sutis da linguagem, mas também revela as forças sociais e psicológicas que moldam nossas interações diárias. Logo, ao integrar múltiplas disciplinas e perspectivas, esta análise enriquece nosso entendimento e nos prepara para navegar pelas complexidades do discurso.

Quanto ao objetivo principal que permeia esse tema, propõe-se a explorar a intersecção entre o *tecido* e a *construção da linguagem*, com foco particular no papel do *silêncio* e da *repetição*. Para tanto, será necessário pormenorizar-se nas teorias de alguns dos principais pensadores que se debruçaram sobre esses temas, como Jacques Derrida (1930-2004), Michel Foucault (1926-1984), Roland Barthes (1915-1980), Gilles Deleuze (1925-1995), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Paul Ricoeur (1913-2005) e Judith Butler (1956- ), entre outros que demonstraram, por meio de suas ideias, as sutilezas e nuances que moldam a comunicação humana e a estruturação de nossas realidades sociais como fundamentos da linguagem.

## 1. A estrutura da linguagem como tecido

Como já apresentado anteriormente, a metáfora da linguagem como tecido sugere que a linguagem é um entrelaçamento complexo de elementos sógnicos que atuam nas linhas de uma urdidura. Assim, cada elemento não apenas está interligado a outros, mas também se tensiona com os demais e, é justamente essa tensão que estabiliza o tecido e lhe dá o caráter final de peça única, embora seja, na verdade, uma multiplicidade de elementos formantes de natureza diversa do resultado final.

Cada linha em si é formada independentemente do tecido, pelo entrelaçar de fibras de certa natureza, depois trançadas e tingidas de maneira a formar um ‘fio’. Cada fio é unitário e independente. Mas, no momento da trama têxtil, o fio perde parte de sua identidade para se tornar *tecido*, embora imprima no tecido as peculiaridades que ele terá ao final como, por exemplo, ser de algodão ou de *Nylon*, ter desenhos ou ser monocromático, maciez ou aspereza, ser fino ou grosso etc.

Além disso, as qualidades do tecido estão diretamente ligadas à existência de espaços menores ou maiores entre os fios, ou seja, dos ‘silêncios do tecido’, e à repetição de tipos de fios, de cores e de padrões de urdidura que darão ao tecido finalizado seu aspecto geral. Logo, *é no tecido que o fio ganha significado complexo, algo que não possuía enquanto fio*. Por exemplo, na renda, o ‘silêncio do tecido’ é o espaço entre os fios da trama que tornam esse tipo de tecido semitransparente.

É nesse espaço, que se preenche pelo elemento que não pertence ao tecido em si, mas que nele ganha nova significação, que a renda deixa ‘transver’. Esse elemento não urdido que se entrevê é o *não-dito*: é dele que emana o ‘discurso da renda’, resultante do deixar ‘transver’. A renda está ali, porém, quer-se ver não a renda em si, mas o que a renda revela de forma parcial, mas provocativa. Uma renda fina, por exemplo, deixa entrever as linhas sensuais de um corpo

humano que poderia ser coberto e delineado por uma lona, grossa e áspera que é, sem a maleabilidade que acompanha os elementos naturais do corpo, impedindo o entrever. O ‘discurso da lona’ é resultante do não-transver. Ele é dado pela junção tensa e quase sem espaços entre os fios que a compõem.

Da mesma forma, cada elemento sógnico da linguagem é, inicialmente, independente em si mesmo. Mas, perde essa identidade na trama linguística à medida em que se torna linguagem e imprime, no resultado final, muitas de suas características que, por sua vez, só fazem sentido e só podem ser compreendidas enquanto uma unidade tecida.

Ainda explorando a mesma metáfora, os elementos sógnicos guardam espaços entre si, os silêncios linguísticos, que ajudam a imprimir no tecido da linguagem algumas de suas mais importantes características. E de sua repetição também saem – de maneiras significativas – peculiaridades da linguagem. Portanto, também é no tecido linguístico que o elemento sógnico se realiza, se integraliza, toma para si um sentido complexo que não possuía de forma isolada. Por exemplo, *o silêncio, isoladamente pensado, é apenas vazio e ausência.*

No tecido linguístico, porém, pode tornar-se sógnico e adere a uma significação complexa, da mesma forma que os espaços vazios da renda anteriormente citados. O discurso se forma para além do tecido linguístico, mas depende dele para se materializar e produzir efeitos de sentido. *Assim, há o discurso que se encontra no silêncio e o que se encontra na repetição e na urdidura tensa.* Enfim, a metáfora da linguagem como tecido parece ser bastante descritiva em relação ao que acontece quando usamos a linguagem – e sempre o fazemos para significar, mesmo que seja o *non sense*.

Essa visão aponta para o fato de que *a construção de sentidos é um processo dinâmico e que depende da interconexão entre os elementos significantes.* E para tratar desses elementos, consideramos mais pertinente — por sua profundidade teórica — recorrer às concepções de Saussure presentes em seus Escritos, em vez de retomar as formulações amplamente discutidas no Curso de Linguística Geral.

Nos Escritos de Linguística Geral, Saussure (1998), apresenta uma concepção muito diferente da que aparece no *Curso*. Eis as principais diferenças:

- a) enquanto, no *Curso*, o signo é binário (Ste + Sdo), nos *Escritos* ele é quaternário. Saussure diz que, ao “significante material” (o som ou uma imagem), nós associamos uma construção mental abstrata que é como nossa “interpretação” do significante, pois as pessoas não ouvem e não enxergam da mesma forma e o sistema sensorial não capta aquilo que o sistema perceptual humano entende. Da mesma maneira, ao que ele chama de “significado”, que seria uma ideia ou

- conceito compartilhados socialmente, cada indivíduo associa uma ideia ou conceito próprios, abstratos, que servem como significado individual que relacionamos aos significantes que ouvimos;
- b) nos *Escritos*, Saussure deixa claro que o signo é parcialmente arbitrário, ou seja, que há formas de motivação mental e material que nos ajudam a construir o signo. Portanto, além de ser uma construção social, os signos também recebem interferência individual dos falantes;
  - c) nos *Escritos*, o significante é mais amplo do que apenas o som da palavra. Saussure admite que há outros elementos que interferem na construção de um significante;
  - d) o conceito de significado nos *Escritos* é, também, mais amplo. Enquanto o *Curso* aponta para a ideia de “imagens mentais”, os *Escritos* falam mais de conceitos, embora Saussure não defina com muita precisão como esses conceitos seriam formados ao longo da construção coletiva e da construção individual da língua;
  - e) finalmente, o signo linguístico não é nada estável: o tempo todo ele se modifica pela ação de forças internas da língua (intrínsecas) e de forças externas à língua (extrínsecas). Os próprios falantes são poderosas forças extrínsecas que atuam constantemente na modificação dos signos, tanto modificando os significantes quanto modificando os significados.

Então, como pudemos ver, a concepção de signo nos *Escritos* muda radicalmente a concepção do *Curso* e, daquele, temos o seguinte resumo (esquema e orientações gerais):

#### Esquema 1 – O signo linguístico nos *Escritos* de Linguística Geral.

Signo Linguístico (SL) =	Significante Material (SteM) +	Significante Abstrato (SteA)
	Significado Coletivo (SdoC) +	Significado Abstrato Individual (SdoAI)

Fonte: Os autores, 2024.

Em que:

- a) o signo é parcialmente arbitrário, isto é, podem existir outras relações entre o significante e o significado, mesmo que sejam indiretas ou simbólicas;
- b) o signo é uma construção social e funciona em ambiente social, mas também é uma construção individual;

- c) o signo recebe interferência individual dos falantes constantemente e, por isso, é muito instável. O tempo e a ação contínua dos falantes podem modificá-lo;
- d) o signo é herdado, em parte, pelas gerações atuais, das gerações anteriores, mas aquelas modificam o trabalho destas;
- e) o signo só se realiza em sua completude, ou seja, pela associação bem-sucedida do significante ao significado com suas contrapartes abstratas, de cunho individual e mental.
- f) o significante é prioritariamente um som (uma palavra falada), mas é mais do que isso, uma vez que a fala contempla muitos elementos significativos além dos sons;
- g) o significado é visto como um conceito ou conjuntos de ideias que formamos tanto social como individualmente de um referente, ou seja, de alguma coisa no mundo.

Desse ponto de vista mais amplo, fortalecemos uma base teórica robusta para a análise da linguagem como um sistema estruturado de signos que funcionam sempre em tensão uns para com os outros.

Como pudemos ver, os *Escritos de Linguística Geral* são bem menos ‘estruturalistas’ do que o *Curso*. Porém, não se abandona a ideia do *contraste*. Saussure tinha muito clara a concepção – ainda moderna – de que é a representação entre os elementos sónicos, desde um som até um texto, que permite sua identificação como o que são: significantes.

Assim como o contraste entre os *fios* de um *tecido* permite a criação de desenhos e a diferença entre os fios e os espaços permite imprimir um caráter ao tecido, da mesma forma, o contraste entre os elementos sónicos da linguagem (o contraste entre um som e outro som, entre o som e o silêncio, entre uma palavra e outra, entre um texto e outro texto etc.) é que permite que cada elemento adquira sentido no tecido linguístico.

Mas, diferentemente do que muitos pensam, o contraste não isola os elementos do tecido linguístico: *ele os une!* É o contraste que permite que um elemento sónico seja identificado em suas propriedades e receba o sentido necessário para a construção do conjunto semiótico resultante.

Dessa maneira, sem o contraste não haveria tensão e, sem tensão, não há tecido. Ou seja, se os elementos sónicos não são contrastados uns com os outros no tecido linguístico, é impossível atribuir-lhes sentidos e a linguagem deixa de ser linguagem.

## 2. Limites da linguagem

Em Wittgenstein (2005), porém, encontramos seus famosos jogos linguísticos em que o significado de uma palavra é seu uso na linguagem, resultante dos contrastes que as palavras assumem entre si quando em uso por uma pessoa. Isso, claramente sublinha os limites da linguagem na sua capacidade de *representar* a totalidade da experiência humana. Ele afirma que ‘os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo’, destacando como a linguagem pode, ao mesmo tempo, *abrir* e *restringir* nosso entendimento do mundo.

Assim, mas, um pouco de observação empírica talvez mostre que não é exatamente assim que as coisas funcionam, uma vez que, como um tecido fino, a linguagem deixa *entrever* e o *entrever* direciona para além da própria linguagem. Portanto, pode ser que o limite da linguagem não seja tão claramente delimitador do limite da experiência humana, uma vez que esta parece ir para além daquilo que é passível de expressão.

Na visão de Volóchinov (2006), por exemplo, a natureza dialógica da linguagem é inerentemente polifônica, composta por múltiplas vozes e significados que se entrelaçam e até se contradizem, criando um tecido complexo de diálogo e interpretação.

Nessas linhas gerais, explica Derrida (2019), apesar de sua estrutura, a linguagem possui *limites* e *paradoxos*, isso porque desafia a ideia de um sistema estável de significação. Com sua teoria da desconstrução, ele argumenta que a significação é sempre adiada e que os significados nunca são fixos. Ou seja, que há significações que são motivadas pela linguagem, mas que não são inerentemente linguísticas. Isso amplia muito a atuação da linguagem para além de seu caráter representativo e aponta para a linguagem como um tecido gerador de discursos, de ideias e visões para além do próprio tecido.

## 3. O silêncio na linguagem: poder, ausência e expressão

De uma forma conceitual, Martins (2017) enfatiza que o silêncio que pode, rasamente, ser entendido como a ausência de som ou de palavras, é paradoxalmente uma forma de comunicação rica em significados, pois enquanto as palavras são veículos diretos de expressão, o silêncio pode inclusive carregar tanto poder e significado quanto qualquer construção verbal.

Assim, de acordo com Santana (2019), é a capacidade da linguagem estar presente mesmo na ausência de palavras. Quando alguém se recusa a falar ou opta pelo silêncio em uma discussão, isso pode ter um impacto significativo, muitas vezes, mais poderoso do que qualquer palavra dita. O silêncio como

ausência pode ser interpretado como uma forma de protesto, resistência ou simplesmente como uma maneira de evitar conflitos desnecessários.

Por outro lado, Rocha (2014) afirma que, o silêncio também pode estar presente, mesmo quando há palavras sendo ditas. Isso ocorre quando o contexto externo, a linguagem corporal ou os gestos comunicam mais do que as próprias palavras. Por exemplo, um silêncio constrangedor em uma conversa pode revelar tensão ou desconforto que as palavras não expressam completamente.

E, ainda, o silêncio poderá ser usado como uma ‘arma’ para controlar a conversa ou para demonstrar desaprovação. Em contextos mais íntimos, o silêncio é até visto por ser algo reconfortante, que transmite compreensão ou empatia.

### 3.1 Silêncio e poder

No que tange a essa relação entre silêncio e poder, Foucault (2004) discute que, o poder não é visto apenas como uma relação de força visível, mas também como algo que opera de maneira sutil e disseminada na sociedade. Em seus estudos, o silêncio pode ser visto como uma forma de poder disciplinar, por meio da qual instituições e normas sociais impõem *o que pode e o que não pode ser dito*, controlando assim o comportamento das pessoas.

Derrida (2019), por sua vez, frequentemente explora o conceito de marginalização e exclusão através do silêncio e argumenta que o silêncio pode ser uma forma de exclusão social e política, por meio de que certas vozes são suprimidas ou ignoradas para ‘reforçar’ o ‘poder das vozes dominantes’. Para ele, o silêncio pode revelar relações de poder ocultas e hierarquias de valor.

No mesmo contexto, Deleuze (2018) aborda o poder e o silêncio através de uma lente mais fluida e descentralizada; sugere que o silêncio não é apenas uma ausência de discurso, mas pode ser uma forma de resistência e criação de novas possibilidades, de modo que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, e o silêncio pode ser uma estratégia para escapar das formas tradicionais de controle.

### 3.2 Silêncio na literatura e na filosofia

Na Literatura, o silêncio é, muitas vezes, utilizado como um elemento de tensão ou de introspecção. Os autores costumam usar o que não é dito para transmitir emoções mais profundas ou para enfatizar a importância do que é deixado de fora. Por exemplo, o silêncio entre personagens pode revelar desentendimentos, segredos não ditos ou sentimentos não expressos.

Além disso, há também a figura do silêncio como uma metáfora para a incomunicabilidade ou para a falta de voz, especialmente nas obras que abordam temas sociais e políticos – autores como *Virginia Woolf (1882)*, *Samuel Beckett (1906-1989)* e *Haruki Murakami (1949-)* exploram o silêncio de maneiras distintas e cada um contribui para uma compreensão diferente desse conceito na literatura moderna.

Woolf, por exemplo, é conhecida por sua técnica de monólogo interior, em que os pensamentos e emoções dos personagens são apresentados de maneira profunda e íntima. O silêncio aqui, muitas vezes, se manifesta não como ausência de palavras, mas como um *espaço interior* onde a verdadeira complexidade emocional e psicológica de seus personagens é revelada.

É que o não é dito pode ser tão revelador quanto o que é expresso verbalmente, especialmente no contexto das relações interpessoais e das dinâmicas familiares. E emprega o silêncio como um dispositivo literário para destacar momentos de significado e reflexão. Os intervalos de silêncio entre as conversas ou dentro dos próprios pensamentos dos personagens muitas vezes carregam um peso simbólico, representando a complexidade não verbal da experiência humana (Woolf, 2017, p. 27).

Para Beckett; Bowles (1979), o silêncio tem um significado complexo e multifacetado que permeia sua obra. Assim, os autores caracterizam o silêncio não apenas como a ausência de palavras faladas, mas como um elemento simbólico e existencial profundo. Vejamos:

- a) O vazio existencial: o silêncio nesse caso entre os diálogos não é apenas uma pausa, mas um vazio que reflete a monotonia e o absurdo da existência humana.
- b) Comunicação Fraturada: eles podem falar muito, mas o que realmente comunicam é mínimo, às vezes até contraditório, deixando espaços de silêncio que revelam mais sobre seu estado emocional do que suas palavras.
- c) Inadequação da Linguagem: podem expressar verdadeiramente a experiência humana. Seus personagens frequentemente lutam para se comunicar eficazmente, encontrando no silêncio uma forma de protesto ou resignação diante dessa inadequação.
- d) Estado de Reflexão: onde, em momentos de quietude, os personagens podem confrontar suas próprias existências e as questões fundamentais da vida, muitas vezes sem encontrar respostas satisfatórias (Beckett; Bowles, 1979, p. 33).

De igual forma, para Murakami (2015), o silêncio geralmente carrega significados complexos e simbólicos. Utiliza-se o silêncio como uma ferramenta para explorar a desconexão emocional e a alienação dos personagens, bem como para criar uma atmosfera de mistério e contemplação. Ou seja, muitas vezes, retrata-se o silêncio como um espaço no qual os personagens confrontam suas próprias dúvidas, medos e desejos mais profundos, refletindo sobre o vazio existencial e a busca por significado na vida moderna.

Na Filosofia, por sua vez, o silêncio também tem sido um tema de reflexão profunda. Desde os antigos filósofos gregos até os pensadores contemporâneos, o silêncio é frequentemente visto como um estado de contemplação ou como um meio de alcançar uma compreensão mais profunda do mundo e de si mesmo. Por exemplo, no pensamento oriental, especialmente no budismo, o silêncio é valorizado como um caminho para o esclarecimento espiritual e a paz interior.

Muitos filósofos exploraram o papel do silêncio na linguagem e na lógica, argumentando que há coisas que não podem ser expressas verbalmente e que o verdadeiro significado, muitas vezes, reside no que não é dito.

O silêncio filosófico pode, portanto, ser tanto uma ferramenta de análise quanto um símbolo de limitações da linguagem humana, como anteriormente afirmado, e que pode ser usado para transmitir significados profundos, explorar temas existenciais e questionar as próprias limitações da linguagem e da comunicação humana (Córdua, 1988).

### **3.3 Silêncio na comunicação cotidiana**

Neste sentido, Cage (2012) explorou a ideia de que o silêncio também é uma forma de ‘música’, da mesma forma que os espaços da renda deixam entrever aquilo que realmente se deseja admirar. Ele sugere que o que consideramos ‘silêncio’ é, na verdade, um espaço temporal cheio de sons ambientais e contextuais. Além disso, o silêncio poderá ser usado para expressar uma ampla gama de emoções que podem ser difíceis de articular verbalmente, como tristeza, surpresa, contemplação ou até mesmo amor – por exemplo, um abraço silencioso pode transmitir mais conforto do que palavras.

Já Foucault (2004), em suas análises sobre o poder e a linguagem, discute como o silêncio pode ser uma forma de resistência ou submissão dentro de estruturas de poder e aponta de que maneira o silêncio pode ser tão significativo quanto a fala, dependendo do contexto e das relações de poder envolvidas. Inclusive, nessas situações de poder, o silêncio pode ser usado para dominar uma conversa, impondo pausas que sinalizam desacordo, desaprovação ou simplesmente para controlar o ritmo da interação. Por outro lado, o silêncio

pode ser uma forma de resistência ou desobediência, recusando-se a participar de um diálogo em que o interlocutor não seja considerado digno de resposta.

Bourdieu (2003), por sua vez, explorou como o silêncio pode ser uma forma de comunicação que reforça hierarquias sociais e simboliza relações de poder e dominação dentro de grupos sociais. Assim, o silêncio também pode ser uma ferramenta poderosa para entender melhor o outro. Ouvir em silêncio pode permitir que alguém se sinta mais à vontade para compartilhar seus pensamentos e sentimentos mais profundos (Guerra, 2016).

Nesse sentido, para Sontag (2020), o silêncio no cotidiano não deve ser visto apenas como ausência de palavras, mas como uma forma de expressão que pode ser carregada de significado cultural e político. Para a autora, o sentido expresso pelo silêncio pode variar significativamente entre diferentes culturas e contextos sociais. Em algumas culturas, o silêncio pode ser visto como respeitoso ou sinal de reverência, enquanto em outras, pode ser interpretado como sinal de desconforto ou desinteresse.

#### 4. Repetição e variação na linguagem

Nas perspectivas apontadas até agora, é importante salientar que a repetição é um elemento fundamental na linguagem, tanto na sua capacidade de criar sentido quanto na de transformá-lo. Assim, Deleuze (2018), em “Diferença e Repetição”, vai explorar como a repetição não é simplesmente a reprodução de uma linguagem anterior, mas um processo criativo que introduz diferenças a cada interação. Barthes (1980), para tanto, analisa o caráter instaurador da repetição de signos culturais e narrativas, as quais criam mitos que moldam a sociedade e se naturalizam, adquirindo uma aparência de verdades inquestionáveis.

Por outro lado, Butler (2021), em “Problemas de Gênero”, argumenta que a identidade é performativamente construída por meio da repetição de atos. A repetição, aqui, é um mecanismo de construção de identidade, pelo qual a continuidade aparente é na verdade uma série de interações. De certo, Ricoeur (2012), ao discutir a narrativa e a memória, sugere que a repetição na narrativa não apenas reforça a memória, mas também a reinterpreta. As histórias e memórias são continuamente reconstruídas, permitindo novas compreensões e significados.

Assim, Genette (1988), teórico literário francês, abordou a repetição e a variação principalmente no contexto da narratologia, discutindo como esses elementos são empregados na construção de personagens, enredos e temas em obras literárias. Considerando que a repetição pode criar ritmo e coesão, enquanto a variação mantém a narrativa dinâmica e imprevisível, tais recursos revelam-se fundamentais na arquitetura textual.

Repetição, pode ser utilizada para criar ritmo e coesão dentro de uma obra literária. Ela ajuda a estabelecer padrões e temas recorrentes que estruturam a narrativa e dão sentido à progressão temporal e temática da história. A repetição também pode ser usada para enfatizar certos aspectos das personagens, dos enredos ou dos temas centrais da obra.

.....  
E a variação, é essencial para manter a narrativa dinâmica e imprevisível. Ela permite que o autor explore diferentes facetas das personagens, desenvolva novos elementos do enredo e introduza complexidade na trama. A variação ajuda a evitar a monotonia e a previsibilidade, mantendo o interesse do leitor ao longo da obra (Genette, 1988, p. 58).

Em outras palavras, a repetição e a variação têm propriedades estruturantes no texto – não apenas no literário, é claro – e, assim, determinam aspectos do tecido linguístico diferente de seu sentido geral e do discurso que dele emana. De acordo com Bakhtin (*apud* Carel, 2011), teórico literário russo, ao falar sobre a repetição, enfatizou a importância da *polifonia na linguagem*. Para ele, a repetição e a variação são instrumentos fundamentais na construção de vozes múltiplas e pontos de vista divergentes dentro de um texto.

A repetição pode ser usada para criar padrões temáticos ou para enfatizar certas ideias, enquanto a variação permite a expressão de diferentes perspectivas e a evolução dos temas ao longo do tempo. Isto, seja tanto na poesia quanto na prosa, permite aos escritores e falantes manipularem o significado, o ritmo e a interpretação de seus textos. Esses elementos não apenas enfatizam aspectos importantes da comunicação, mas também enriquecem a experiência estética e interpretativa dos leitores e ouvintes.

#### 4.1 Repetição na linguagem: memória e identidade

A relação entre repetição e memória é intrínseca. Para Ricoeur (2008), em sua obra sobre a ‘narrativa e a memória’, a repetição na narrativa não apenas reforça a memória, mas também a reinterpreta. À medida em que histórias são contadas repetidamente, elas não permanecem estáticas, ao contrário, são continuamente recontextualizadas e reinterpretadas. Isso não só fortalece a memória coletiva de uma comunidade ou cultura, mas também permite uma compreensão em camadas de eventos e experiências passadas.

Além disso, Halbwachs (2004), desenvolveu a teoria dos ‘quadros sociais da memória’, sugerindo que a memória é construída e mantida coletivamente por grupos sociais por meio de práticas repetitivas, como rituais, celebrações e narrativas compartilhadas. Essas práticas não apenas preservam a memória,

mas também a moldam de acordo com as necessidades e interesses presentes da comunidade.

A repetição também desempenha um papel crucial na formação e manutenção da identidade pessoal e social. Segundo Butler (2021), a identidade não é algo dado, mas sim construído repetidamente por intermédio de práticas discursivas e performáticas: a repetição de certos comportamentos, gestos, e discursos contribui para a consolidação de identidades de gênero, étnicas, culturais e outras.

Logo, a repetição na linguagem não é apenas uma questão de reiteração mecânica de palavras ou conceitos, mas um fenômeno complexo que permeia todos os níveis da vida social e cultural. Ela desempenha um papel crucial na formação da memória individual e coletiva, na construção da identidade pessoal e social, e na facilitação da transformação cultural e social. Compreender a dinâmica da repetição na linguagem é essencial para uma análise mais profunda dos processos de significação, poder e resistência que moldam nossa experiência humana.

## 4.2 Memória, recriação e identidade cultural

A memória e a identidade relacionadas à repetição, para Wenzel (2021), são aspectos fundamentais da experiência humana, e sua interação com a repetição revela camadas profundas de significado. Por isso, é importante compreender que a repetição não se limita apenas à ação mecânica de fazer algo novamente: ela se molda e reconstrói nossas memórias e identidades de maneiras complexas e pode solidificar nossa identidade pessoal e social. Por exemplo, repetir certos gestos, formas de fala ou rituais culturais pode reforçar nossa identificação com grupos específicos: culturais, religiosos ou sociais.

Ainda dentro dessa perspectiva de retomar memórias como uma forma ativa de reconstrução, asseguram Belotte, *et al.*, (2023), que elas podem modificar nossa percepção ao longo do tempo, pois cada vez que lembramos algo, não apenas acessamos a memória, mas também a reconstituímos, incorporando novos elementos e contextos. Isso pode alterar gradualmente nossa identidade ao longo da vida, à medida que reinterpretemos nosso passado à luz de novas experiências e perspectivas.

Quanto à preservação cultural, menciona Lopes (2023) que a repetição de tradições e práticas culturais ao longo do tempo desempenha um papel crucial na preservação da identidade cultural de comunidades e sociedades. Essa repetição não apenas transmite conhecimentos e valores, mas também fortalece o sentido de pertencimento e continuidade entre gerações.

Logo, enquanto a repetição pode ser vista como um elemento de estabilidade e continuidade, a retomada de memórias pode ser um ponto de partida

para transformações e inovações na identidade. Por meio da repetição criativa e reflexiva, indivíduos e comunidades podem reinterpretar tradições, criar novas narrativas e adaptar-se a novos contextos sem perder a conexão com suas raízes.

Enfim, tecidos linguísticos baseados em retomada de memórias e caracterizados como repetições são, na verdade, criados sempre com novos ‘fios’, ou seja, com novos elementos sógnicos, e, por isso mesmo, as construções resultantes são invariavelmente diferentes das anteriores. Textualizar é sempre uma forma ativa de criação, mesmo que seja vista como mera recriação.

### 4.3 Síntese: a construção na linguagem

A síntese na linguagem é um processo complexo que envolve a habilidade de tecer ideias e construir significados através de elementos linguísticos. Podemos chamar a síntese linguística de *textualização*. Quando imaginamos uma pessoa ‘tecendo linguagem’, isto é, construindo linguagem, precisamos considerar como os elementos sógnicos envolvidos impõem certos limites aos tecidos finais.

Assim como não se tece lona para caminhão com fios de seda e não se faz uma fina renda com cordas de sisal, não se consegue qualquer resultado linguístico com qualquer conjunto de elementos sógnicos. Logo, estamos considerando, no processo de criação linguística, não apenas uma repetição cultural herdada de gerações anteriores, como diria o citado Curso atribuído a Saussure (1998), mas um processo ativo e criativo que vai desde a seleção do material sógnico até às decisões de como as palavras serão entrelaçadas para formar um tecido linguístico coerente e coeso.

Dessa maneira, esse processo não pode se limitar, obviamente, apenas à gramática e à estrutura das frases, pois se trataria de material de evidente pobreza até para as expressões mais simples. É necessário que o material sógnico incorpore nuances culturais, históricas, de visão de mundo, emocionais, enfim, das mais variadas origens e naturezas, que darão profundidade, eficiência e relevância à comunicação humana; na prática da síntese – ou da textualização – observamos três aspectos principais:

- a) **Integração de Ideias:** A síntese envolve a capacidade de integrar diversas ideias e informações para formar um todo coeso. Isso requer não apenas compreensão das diferentes perspectivas, mas também a habilidade de as relacionar de maneira que complementem e enriqueçam umas às outras.
- b) **Construção de Sentido:** Ao tecer palavras e conceitos, os falantes e escritores constroem significados que vão além do literal. A escolha das palavras, o tom da voz (no caso da fala) e a estrutura das frases

contribuem para moldar o significado e a interpretação do que está sendo comunicado.

- c) Contextualização Cultural e Social: Cada cultura e contexto social têm suas próprias nuances linguísticas. A síntese eficaz leva em consideração essas nuances, adaptando-se ao público-alvo e aos valores compartilhados dentro de uma comunidade específica (Volóchinov, 2006, p. 29).

Logo, a síntese eficaz na comunicação não ocorre em um ‘vácuo’, mas é influenciada pelas vozes e perspectivas múltiplas que interagem e contrastam umas com as outras dentro de um produto linguístico finalizado, o qual permite perceber e identificar um discurso.

## Considerações Finais

Procuramos demonstrar como o silêncio e a repetição atuam na construção do tecido linguístico, ou seja, na linguagem cotidiana. Embora sejam elementos fundamentais para a construção de *significado*, a *formação da identidade* e a *transformação cultural*, são, muitas vezes, desprezados em situações de análise teórica e mesmo de ensino.

Como pudemos ver, o silêncio não é apenas a ausência de palavras, mas é parte significativa da urdidura linguística, imprimindo aspectos importantes no resultado final e sendo significativo nas interações, inclusive assumindo sentidos diferentes em diferentes culturas.

Já a repetição, como vimos, não é um ato mecânico e disfuncional, mas atua decisivamente no processo de textualização, na formação da memória, conforme descrito por Ricoeur e Halbwachs, e na construção das identidades, segundo Butler e Deleuze.

Por fim, pudemos ver como o silêncio e a repetição revelam-se como mecanismos poderosos de textualização, consistindo em espaços férteis para reflexão do processo construtivo e de atribuição de sentidos na linguagem.

Compreendida como um elemento gerador de discursos, mas não como o discurso em si, a linguagem passa a ser vista não como um fim, mas como um meio. Nessa direção, a metáfora da ‘linguagem como tecido’ nos ajuda a perceber que o tecido não é construído como resultado finalístico e autosuficiente, mas para uma aplicação, seja como cobertura que gera calor ou proteção, como manto que oculta ou como transparência reveladora de coisas desejadas, como o fino tule que protege das moscas, mas que deixa entrever a deliciosa cocada no tabuleiro. Assim também é a linguagem, que ora oculta ora revela, ora acaba com os desejos ora os alimenta, ora fere ora cura, mas sempre exige de nós ação criativa e, por isso mesmo, nos constitui como aquilo que somos.

Consideramos, assim, que a pesquisa demonstrou que a análise da linguagem como um sistema multifacetado de significados pode auxiliar a sociedade e a academia a compreender melhor as dinâmicas socioculturais que moldam a comunicação. Os resultados obtidos podem contribuir para uma maior conscientização sobre as relações de poder subjacentes em atos comunicativos. Além disso, a pesquisa destaca a importância de considerar as nuances culturais e sociais que moldam a comunicação. No entanto, esta pesquisa apresenta limitações, como a necessidade de uma análise mais aprofundada das especificidades culturais e históricas.

Recomenda-se que futuros trabalhos investiguem como as dinâmicas linguísticas e socioculturais se manifestam em diferentes contextos. Estudos comparativos sobre a linguagem e a comunicação em diferentes culturas e sociedades também são necessários. A pesquisa pode ser aplicada em contextos como a comunicação organizacional, a educação e a mídia. A integração de disciplinas pode contribuir para uma compreensão mais apurada das interações humanas. Futuras pesquisas podem explorar as implicações práticas dos resultados desta pesquisa; pois a linguagem como materialidade social é um tema relevante para múltiplos contextos socioculturais.

Editora CRV  
versão para revisão

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **S/Z: um ensaio**. Tradução de Maria de Souza Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1980.

BECKETT, Samuel; BOWLES, Patrick. **The beckett trilogy**. Pan books, 1979.

BELOTTE, Fabio Lucas. **A subjetividade da matéria: a poética da imagem animada no processo de materialização de memórias**. 2023. 231 f. Tese de Doutorado – Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisbon: Fim de Seculo, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar; Revisão Técnica de Joel Birman. 21. ed. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2021.

CAGE, John. **Silêncio: palestras e escritos**. Organizado por Mariano Marovatto. Tradutores Beatriz Bastos e Ismar Tirelli. Wesleyan University Press, 2012.

CAREL, Marion. A polifonia linguística. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 27–36, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/9218>. Acesso em: 22 fev. 2025.

COGO, Rodrigo. **Storytelling: as narrativas da memória na estratégia da comunicação**. Aberje Editorial, 2020.

CÓRDUA, Carla. Wittgenstein y los sentidos del silencio. **Estudios Públicos**. 70 (mar. 1988). p. 243-258. Disponível em: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1024> Acesso em: 22 fev. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2018.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. Iluminuras: São Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **VERVE – Revista Semestral Autogestionária do**

**Nu-Sol**, n. 5, p. 260-277, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/canib/Downloads/4995-Texto%20do%20artigo-11878-1-10-20110208.pdf Acesso em: 22 fev. 2025.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. Martins Fontes: São Paulo, 2011. (Obras de Michel Foucault)

GENETTE, Gérard. **Narrative discourse revisited**. Cornell University Press, 1988.

GUERRA, Danilo Dourado. Sons do silêncio: relações entre o paradigma da teo-política do alto império romano e o conceito de violência simbólica em Bourdieu. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 26, n. 1, p. 15-24, jan./mar. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/canib/Downloads/humbertoalves,+4675-13590-1-CE.pdf Acesso em: 22 fev. 2025.

GOULART, Audemaro Taranto. **O arco da literatura**: das teorias às leituras. Paco Editorial: São Paulo, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. Prensas da Universidade de Saragoça, 2004.

HOLANDA, Marcelo José Rodrigues de Barros. **Viva ou morta, respeitem o meu nome**: discursos jurídicos-judiciais transfóbicos em ações penais do Tribunal do Júri de Taguatinga/DF. 2023.

LOPES, Miguel Catumbela. **Perfeita repetição**: relatório de projeto final. 2023. 33 f. Dissertação de Mestrado – Católica Escola das Artes. Porto, Portugal, 2023.

MARTINS, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação**: ideias, conceitos e métodos. Vozes: Rio de Janeiro, 2017.

MURAKAMI, Haruki. **Dance dance dance**. Tradução de Lica Hashimoto e Neide Hissae Nagae. Alfaguara: São Paulo, 2015.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II**. Paris: Le Seuil, 2008.

RICOEUR, Paul. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. Tradução de João Batista Botton. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 125, Jun./2012, p.299-310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/btwDLWPTTF-NkJ4h3N5GwSzp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 fev. 2025.

ROCHA, Isabel Cristina Pinela da. **No silêncio das palavras...: o gesto consentido!** 2014. 165 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Portuguesa (Portugal), 2014.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**. Plexus Editora: São Paulo, 2019.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação: e outros ensaios**. Tradução de Denise Bottmann. Companhia das Letras: São Paulo, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail; **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

WENZEL, Eugênio Gervásio. **Memória e identidade teuto-brasileira: em Cerro Largo, Rio Grande do Sul**. Editora Dialética: São Paulo, 2021.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Observações filosóficas**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola: São Paulo, 2005.

WOOLF, Virgínia. **The essays of Virginia Woolf**. Volume 5: 1929-1932. Random House, 2017.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# CRV

## Edição para revisão do autor

### O SIGNO LINGUÍSTICO<sup>1</sup>: entre o curso de linguística geral e os escritos de linguística geral (estudo sobre a constituição do sinal linguístico)

---

1 *Working Paper* – rascunhado em junho de 2020 (no Curso de Letras, da Universidade Federal de Alfenas – MG), pelo professor Celso Ferrarezi Junior e por meio de interlocuções com os professores Sérgio Nunes de Jesus (IFRO, *campus* Cacoal) e Simone Matia da Silva (UNEMAT, *campus* Cáceres); finalizaram em julho de 2025.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# O SIGNO LINGUÍSTICO: entre o curso de linguística geral e os escritos de linguística geral (estudo sobre a constituição do sinal linguístico)

Celso FERRAREZI JUNIOR <sup>1</sup>

Sérgio NUNES DE JESUS <sup>2</sup>

Simone MATIA DA SILVA <sup>3</sup>

## Introdução

Em Linguística, pouco há que se falar em *significado*, mas muito o que se falar em *sentidos*, a menos que falemos das unidades mentais – ainda obscuras – manifestas pela língua através dos sentidos.

Os sentidos são as pontes que fazem a ligação entre os sinais mais próprios da língua (sons na forma de palavras e de melodias entonacionais), os sinais de natureza estritamente gramatical (morfologia e ordem) e os outros sinais adotados como pertinentes no processo de comunicação (como o aparato gestual entre outros elementos significativos do processo de enunciação) e os elementos e eventos dos mundos que são representados pela língua. Na verdade, *cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado*

1 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNIR). Mestrado em Semântica (UNICAMP). Doutorado em Linguística (UNIR). Pós-Doutorado em Semântica (UNICAMP). É autor de 63 livros literários, científicos e fotográficos. Tem mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Idealizador da Semântica de Contextos e Cenários, que inaugurou os estudos de Semântica Cultural no Brasil. Fotógrafo de Natureza. Contato: [celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br](mailto:celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br)

2 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGAgro-UNIR. Colaborador no PPGCEN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br)

3 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8896749747512296> *Orcid:* <https://orcid.org/0009-0001-0247-0562>. Licenciada em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNESC). Cursa Mestrado em Linguística (UNEMAT). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura, orientada pelos Professores Dr. José Ricardo Menacho e Dr. Sérgio Nunes de Jesus. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES, 04/2025-03/2027), Processo nº 88887.161977/2025-00. Professora Estatutária na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Contato: [teacher.simone.matia@gmail.com](mailto:teacher.simone.matia@gmail.com)

*culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade*, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer.

Falaremos algo mais sobre os sentidos adiante, mas por ora precisamos focar nossa atenção para o fato de que, por fazer esse trabalho de ponte entre sinais e mundos/eventos, é natural admitir que, pelo menos em alguma fase do processo representacional, os sentidos e os sinais atuem como *unidades representativas*, como unidades de sentido. Então, parece lógico conceber que, para que se possa falar em representação, a língua, por ser sistêmica, deve possuir tais unidades que são usadas para ser postas “no lugar de” e que obedecem aos parâmetros de funcionamento dessa língua. Essas unidades significativas são as *unidades de sentido*.

Por fazer o papel dessa ponte entre os sinais e o mundo representado por eles, os sentidos (embora muitas vezes encarados como se fossem “significados”) sempre foram foco de atenção de linguistas, lógicos e filósofos quando o assunto era a descrição do processo de representatividade linguística. Duas concepções teóricas do que seriam as unidades de sentido, bastante interessantes – e interessantemente contemporâneas, embora não haja como comprovar se uma influenciou a outra – assumiram papel de destaque entre os estudiosos da linguagem. A primeira é a concepção de signo linguístico (SL), que aparece no Curso de Linguística Geral, sempre atribuído a Ferdinand de Saussure (1857-1913); a segunda, embora não tenha recebido um nome técnico especial pelo seu autor, será chamada aqui de sinal linguisticamente constituído (SLC) e foi concebida pelo lógico Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848-1925), doravante, Frege para os pesquisadores brasileiros.

Posteriormente, na década de oitenta do século passado, um baú com escritos autênticos de Saussure foi descoberto em sua antiga casa e a compilação do material nesse baú permitiu publicar uma obra que recebeu o nome de Escritos de Linguística Geral. Esses Escritos mostraram que as ideias de signo linguístico apresentadas no Curso de Linguística Geral eram muito diferentes daquelas que Saussure registrou em seus manuscritos. Duas hipóteses parecem plausíveis sobre isso: ou os compiladores do Curso de Linguística Geral e ex-alunos de Saussure, Charles Bally (1865-1947) e Albert Sechehaye (1870-1946), modificaram as ideias originais de Saussure ou os Escritos contêm uma concepção mais avançada de signo se comparada à que Saussure ensinou aos seus alunos. Então, na prática, nós temos dois Saussure na Linguística: o Saussure do Curso (que não é bem Saussure...) e o “Saussure dos Escritos” (que parece ser “legítimo”). De toda forma, as diferenças são tantas e tão profundas que precisamos estudar ambas. Então, começaremos com a comparação entre o signo no Curso e nos Escritos para, depois, estudar o Sinal em Frege.

Aqui você poderia nos perguntar: por que retornar a Saussure? Por que retomar uma concepção de mais de cem anos, depois de tudo o que foi feito na Linguística nesse período? E, por que retomar Frege, contemporâneo de Saussure? A resposta é bastante complexa e poderá ser melhor compreendida ao longo do que vem neste texto. Mas, por ora, é preciso dizer, sem trocadilhos baratos, que Saussure não morreu.

Primeiramente, muitas das concepções básicas do “Saussure do Curso” perpassam um número imenso de trabalhos atuais. Depois, sua figura e algumas de suas ideias – como é o caso da ideia de SL – continuam muito fortes nos cursos de graduação. Ainda, devemos reconhecer que muitas das ideias de Saussure não haviam sido bem compreendidas apenas pelo que se apresenta no Curso. Se, no Curso, já há muitos Saussure, depois da publicação dos Escritos até então inéditos e, ainda mais, dos já famosos “cadernos” de outros de seus alunos (não daqueles que editaram o Curso), muitas coisas novas e complexas têm sido conhecidas ou retomadas por outro ângulo ou com mais consistência.

Tomar Saussure como um interlocutor privilegiado neste trabalho, portanto, reflete essa importância que as ideias do mestre suíço têm ainda hoje no ambiente da Linguística. Quanto a Frege, além de sua importância para a Semântica Formal, com concepções que são tidas como atualíssimas, é também verdade que algumas de suas ideias e a amplitude das implicações destas sobre uma teoria da significação estão sendo compreendidas apenas agora. Não é por outra razão que trabalhos recentes, como o de Kratzer; Heim (1998) falam de um “programa fregeano” em sua concepção formal dos processos semânticos.

Ao tomar Frege e Saussure como interlocutores privilegiados e suas concepções de unidade significativa na construção de um conceito próprio de unidade de sentido, não procedemos a um retorno saudosista, mas usamos ideias ainda importantes no cenário da Linguística em uma construção complexa que pretende avançar um pouco sobre aquelas. Vamos, portanto, a essa construção, partindo de Saussure – o “Saussure do Curso”.

## 1. O signo no curso

O signo linguístico, como idealizado no Curso, era o resultado da associação de um significante, isto é, um elemento tomado pela língua como sendo aquele que desencadearia o processo de representação e de um “significado”, definido como uma “imagem mental” do objeto representado. No Curso, a posição legítima do significante era ocupada pela *palavra falada*, sendo que, à Linguística competia prioritariamente o estudo das manifestações de fala das línguas naturais<sup>4</sup>.

4 Louis Hjelmslev, linguista dinamarquês do início do século XX, reformulou o conceito de SL de Saussure, dando-lhe uma conformação em quatro níveis, sendo dois de substância e dois de forma. Entretanto, as

Essa estrutura do SL seria regida por princípios que foram bem explicados no Curso, mas que não interessa descrever amiúde na discussão que agora procedemos embora, valha ressaltar que para Saussure essa tal imagem mental era muito mais o resultado de um trabalho coletivo, social, do que individual.

No decorrer da história da Linguística, muitas restrições foram levantadas contra as características atribuídas por Saussure ao SL, como, por exemplo, de que há palavras plenamente representativas nas línguas naturais para as quais não se pode atribuir uma “imagem mental” *stricto sensu*. Aí cabe alguma prosa, até porque não se pode afirmar categoricamente que a concepção de *imagem* usada por Saussure fosse a de uma imagem física (ou, mais propriamente, ótica). Os exemplos usados no Curso (cavalo, árvore e boi) são de referentes cuja materialidade nos permite definir uma imagem física. Entretanto, não deixamos de formar uma *imagem lato sensu* dos sentidos de palavras como *amor* e *esperança*. Essa *imagem lato sensu* talvez pudesse ser melhor definida como uma *impressão mental* sobre o referente representado (ao modo da *primeiridade* de Kant), mesmo que esse referente não possua uma materialidade que me permita formar uma imagem propriamente dita em nossa mente.

Essa, entre outras, tem sido uma crítica recorrente à concepção de SL no Curso, mas intriga-me o fato de que a ideia básica de SL continua adotada e repetida quase que indiscriminadamente entre os docentes de Linguística. Ou seja, é dita ruim, mas é adotada. Na verdade, vejo restrições muito mais sérias do que as comumente vistas na literatura para a concepção de SL no Curso:

- a) a primeira delas é que a concepção de SL tal qual aparece no Curso, despreza significativamente a função representativa da língua. Na tentativa de separar sua teoria da concepção de “significado” então tradicional na academia, e que tomava o “significado” de uma palavra como sendo o próprio objeto real que essa palavra representava, o Curso ressalta tanto que a imagem mental não era o objeto em si, que acabou desvinculando esse objeto do processo de representação, que é o próprio cerne da língua;
- b) uma segunda restrição bastante séria que levantamos dá-se em relação ao fato de que, na teoria do SL, a atuação pessoal dos falantes é restrita a uma ação mecânica de repetição de palavras e imagens mentais que eles não criaram individualmente e sobre as quais eles

---

ideias de Hjelmslev são (infelizmente) pouco difundidas no ambiente acadêmico brasileiro. Aqui, vamos nos deter especificamente às ideias de Saussure pelas razões que aponto acima, embora, esporadicamente aproveite conceitos de Hjelmslev ao longo do trabalho.

não têm domínio algum. Uma espécie de herança intocável, imodificável e, até certo ponto, impalpável. Deve-se, porém, ressaltar que o mesmo Curso, quando passa da concepção de SL à ideia de diacronia parece desmentir essa impressão que nos causa a concepção do SL como feita no livro;

- c) também há de se falar que o Curso não explica os valores sociais e lógicos contidos nessa representação linguística. Aspectos como a veracidade ou a falsidade da representação e o ato social de mentir passaram despercebidos em uma teoria cujo foco maior deveria ser justamente o da representatividade permitida por uma estrutura do tipo do SL em ambiente social, como frisa o próprio livro.

Não se trata, aqui, de uma cobrança descabida ao Curso. Veja-se que o próprio livro estabelece a língua como uma construção social. Não é possível desvincular uma construção social dos valores que regem a sociedade que a constrói, nem de algumas peculiaridades do ambiente social, como suas regras de funcionamento. Ao estabelecer o signo como uma estrutura arbitrária e fixa, como uma herança, o Curso acabou deixando em segundo plano a constitutividade do signo no ambiente em que ele funciona. O trabalho e o retrabalho constantes dos falantes sobre o signo e suas regras de funcionamento ficaram em segundo plano justamente numa concepção que tomava o aspecto social da língua como elemento fundamental. E creio que isso é relevante de ser notado;

- d) ainda consideramos insatisfatória, na teoria do SL, a abordagem feita sobre as possibilidades de construção de significantes polissemicos e de sinônimos (estes que seriam a contrapartida estrutural dos significantes polissêmicos, se adotada a estrutura do SL tal qual concebida ali);
- e) finalmente, desagradá-nos profundamente a concepção de significante linguístico como sendo fundamentalmente a palavra. Essa ideia, pelo menos como foi difundida – embora, possa não ter sido esta a intenção dos seguidores de Saussure e muito menos a dele – foi responsável por uma longa tradição teórica calcada unicamente na palavra, como se a linguagem natural fosse significativa e representativa a partir da palavra, estruturada a partir da palavra, estudável apenas a partir da palavra, enfim, que tudo se resumia a entender um objeto chamado palavra. E claramente não é assim. Hoje e cada dia mais, nos convencemos da pequena importância significativa da palavra nas línguas naturais, se comparada à importância de um conjunto extremamente complexo de elementos que dão à palavra

a possibilidade de especializar seu sentido e, conseqüentemente, assumir sua função de representação. A palavra sozinha – principalmente na fala – não é quase nada. E não faz sentido construir uma Linguística da palavra pensando que se está construindo uma Linguística da língua, simplesmente porque a base da língua não é e nunca foi somente a palavra.

Essas cinco restrições que levantamos aqui – e que provavelmente já foram levantadas algures por outros pesquisadores – são as que mais nos incomodam, porque suas conseqüências para a elaboração de uma teoria da construção de sentidos são muito fortes – e negativas.

Então, para sistematizar as ideias sobre o signo no Curso, temos o seguinte esquema com as seguintes orientações gerais:

### Esquema 1 – Signo Linguístico.

Signo Linguístico (SL) =	Significante (Ste.)
	Significado (Sdo.)

Fonte: Os autores, 2025.

- a) O signo é arbitrário, isto é, não existe nenhuma relação entre o significante e o significado;
- b) o signo é uma construção social e funciona em ambiente social;
- c) o signo não recebe interferência individual dos falantes e, por isso, é muito estável. Apenas o tempo pode modificá-lo;
- d) o signo é herdado, pelas gerações atuais, das gerações anteriores. Portanto, ele é estável;
- e) o signo só se realiza em sua completude, ou seja, pela associação bem-sucedida do significante ao significado.
- f) o significante é prioritariamente um som (uma palavra falada);
- g) o significado é uma “imagem mental” que formamos de um referente, ou seja, de alguma coisa no mundo;
- h) a compreensão do signo é linear.

## 2. O signo nos escritos

Já nos Escritos de Linguística Geral, Saussure apresenta uma concepção muito diferente da que aparece no Curso. Eis as principais diferenças:

- a) enquanto, no Curso, o signo é binário (Ste. + Sdo.), nos Escritos ele é quaternário. Saussure diz que, ao significante material (o som

ou uma imagem), nós associamos uma construção mental abstrata da nossa interpretação do significante, pois as pessoas não ouvem e não enxergam da mesma forma. Da mesma maneira, ao que ele chama de significado, que seria uma ideia ou conceito compartilhados socialmente, cada indivíduo associa uma ideia ou conceito próprios, abstratos, que servem como significado individual que relacionamos aos significantes que ouvimos;

- b) nos Escritos, Saussure deixa claro que o signo é parcialmente arbitrário, ou seja, que há forma de motivação mental e material que nos ajudam a construir o signo. Portanto, além de ser uma construção social, os signos também recebem interferência individual dos falantes;
- c) nos Escritos, o significante é mais amplo do que apenas o som da palavra. Saussure admite que há outros elementos que interferem na construção de um significante;
- d) o conceito de significado nos escritos é, também, mais amplo. Enquanto o Curso aponta para a ideia de “imagens mentais”, os escritos falam mais de conceitos, embora Saussure não defina com muita precisão como esses conceitos seriam formados ao longo da construção coletiva e da construção individual da língua;
- e) o signo não é nada estável: o tempo todo ele se modifica pela ação de forças internas da língua (intrínsecas) e de forças externas à língua (extrínsecas). Os próprios falantes são poderosas forças extrínsecas que atuam constantemente na modificação dos signos, tanto modificando os significantes quanto modificando os significados.

Então, como pudemos ver, a concepção de signo nos Escritos muda radicalmente a concepção do Curso e, daquele, temos o seguinte resumo (esquema e orientações gerais):

#### Esquema 2 – O Signo Lingístico (SL).

Signo Lingístico (SL) =	Significante material (SteM.) +	Significante Abstrato (SteA.)
	Significado coletivo (SdoC.) +	Significado Abstrato Individual (SdoAI.)

Fonte: Os autores, 2025.

- a) O signo é parcialmente arbitrário, isto é, podem existir relações entre o significante e o significado, mesmo que sejam indiretas ou simbólicas;
- b) o signo é uma construção social e funciona em ambiente social, mas também é uma construção individual;

- c) o signo recebe interferência individual dos falantes constantemente e, por isso, é muito instável. O tempo e a ação contínua dos falantes podem modificá-lo;
- d) o signo é herdado, em parte, pelas gerações atuais, das gerações anteriores, mas aquelas modificam o trabalho destas. Portanto, ele não é estável;
- e) o signo só se realiza em sua completude, ou seja, pela associação bem-sucedida do significante ao significado com suas contrapartes abstratas, de cunho individual e mental.
- f) o significante é prioritariamente um som (uma palavra falada), mas é mais do que isso;
- g) o significado é visto como um conceito ou conjuntos de ideias que formamos tanto social como individualmente de um referente, ou seja, de alguma coisa no mundo;
- h) a compreensão do signo não é linear.

### 3. O sinal linguisticamente constituído a partir das ideias de Frege

Como pudemos ver, o signo nos Escritos é mais complexo e vai bem mais longe na explicação dos fenômenos linguísticos que o signo no Curso. Porém, um contemporâneo de Saussure também foi bem longe na construção de uma teoria da representação feita pelas línguas naturais, embora não se tratasse de uma abordagem de representação em si, mas de uma abordagem estritamente matemática, lógica e formal: Gottlob Frege (um matemático).

Sendo assim, é interessante ver como as ideias de Frege se aproximam das ideias dos Escritos (ou vice-versa) e se distanciam das ideias do Curso. O que ninguém sabe ainda, é se os dois cientistas se conheciam e se o trabalho de um influenciou o do outro (e, muito menos, quem teria influenciado quem, se isso realmente aconteceu).

É importante frisar que as ideias de Frege não são traduzíveis de forma rasa para a Linguística. Mas, as intuições de Frege serão utilizadas aqui como base para uma concepção de unidade de sentido mais avançada e consistente que a do Curso que, como sabemos, são as ideias ainda prevaletentes nos ambientes acadêmicos (infelizmente...). O leitor atento de Frege, logo perceberá que avanço “um pouco” sobre as ideias deste autor e promovo adaptações da Lógica fregeana para a concepção de uma teoria semântica. Vamos então a essas ideias básicas.

Logo, apoiado nas ideias próprias da Lógica Formal, Frege construiu uma estrutura mais complexa do que a fórmula  $SL = Ste./Sdo.$  do Curso. E cremos que convém expor aqui as principais diferenças.

Primeiramente, ao que Saussure chamou de significante, Frege acrescenta diversos elementos que se podem constituir como significativos no processo

de representação e chama esse conjunto de *sinhal*. O sinal para Frege é mais do que a palavra, mas é inclusive a palavra. É um elemento significativo qualquer tomado no processo de representação.

Nessas perspectivas apontadas acima, essa ideia torna-se muito cara a Linguística que não seja uma mera *Linguística da palavra*. Isto porque, por ser mais ou ser menos complexo do que a palavra, de uma ou mais naturezas, enfim, um elemento que sirva ao desencadeamento do processo de representação, o sinal, como aqui concebido, nos liberta do grilhão da palavra no Curso, e permite, se avançarmos além da concepção puramente fregeana, ver outros elementos de natureza representativa atuantes em uma língua natural.

A esse sinal, que para nós passa a ser concebido então sob o rótulo de *sinhal-palavra*, com o sentido de *a palavra e os demais elementos a ela associados no processo representativo* (como uma melodia ou uma ordem sintática, p.e.), para que possa atuar como elemento representativo, Frege afirma estar associado um *sentido*.

Para tanto, o sentido, construído social e culturalmente é, por isso mesmo, compartilhado pelos falantes de uma língua. Definido como uma ideia geral que os falantes de uma língua associam a um sinal qualquer a respeito de um objeto do mundo real (ou de mundos possíveis, como assumimos aqui) seria o sentido o responsável pela possibilidade de comunicação entre os usuários de uma língua.

Assim, para Frege, quando falamos uma palavra qualquer (ou me utilizamos de um gesto culturalmente definido, avançando um pouco na ideia de sinal), esperamos que nosso interlocutor, pelo menos num primeiro momento, entenda genericamente o que estamos falando, isto é, que ele seja capaz de associar um sentido ao meu sinal.

Avançemos, porém, um pouco sobre essas ideias sobre o sentido. O primeiro aspecto que queremos ressaltar refere-se à ideia tradicional de que o ponto de partida de um ato linguístico seria o sentido da palavra, determinado<sup>5</sup> pela gramática. Na verdade, a palavra não tem sentido nenhum definido pela gramática. A gramática de uma língua é o conjunto de regras de operação da língua e, como regras de operação, ela não tem a característica – e o poder – de, sozinha, ser definidora de sentidos, uma vez que os sentidos são definidos por um processo muito mais complexo – que também inclui a gramática, mas não somente ela – de que trataremos adiante.

Além disso, como uma forma de apresentação de algo, concebida e compartilhada socialmente, o sentido não pertence à organicidade da língua,

5 Determinado, aqui, deve ser entendido como “desenvolvido a partir de”, “derivado historicamente de”. Agradecemos a Rodolfo Ilari por esta nota fundamental na compreensão deste texto.

mas lhe é externo. É apenas associado aos sinais da língua no processo de representação – ou pode sê-lo previamente em algum momento da aprendizagem dessa língua – e assim manifesto por ela.

Assim, esse fato de que, quando aprendemos uma língua, geralmente aprendemos um sentido costumeiro para cada sinal juntamente com o fato de que, quando usamos nossa língua, em função de que nossas repetitivas experiências de vida e de que há muitas coisas que costumeiramente representamos, usamos os sinais costumeiramente associados a alguns mesmos sentidos, nos dão a sensação de que os sinais de uma língua têm sentidos prévios e fixos, previamente especializados, o que não é verdade. Esse fato gera uma ilusão tão forte de que as palavras têm sentidos em si que alguns teóricos (como Cruse, 2000, p. 23) chegaram a afirmar categoricamente que assumiam “[...] que as palavras têm, ao menos, algumas propriedades semânticas convencionalmente definidas de forma independente do contexto”.

Por que, poderíamos nos perguntar, é necessário assumir, que as palavras guardam em si propriedades semânticas (ou seja, sentidos), mesmo que convencionalizadas, independentes do contexto<sup>6</sup>? A causa básica dessa necessidade é que a grande maioria das escolas de estudos semânticos adota em seus trabalhos, tradicionalmente, o *princípio da composicionalidade*, segundo o qual o sentido de uma sentença é composto a partir dos sentidos de suas partes.

Assim sendo, em uma sentença de uma língua natural, é reconhecido que suas partes são os sintagmas e que as partes destes são as palavras. Então, se, em última instância o sentido de uma sentença é uma operação de “soma” dos sentidos de suas partes (as palavras) como proceder uma soma de sentidos de partes que não têm sentidos? Daí a necessidade de considerar que palavras têm sentidos prévios que lhes “pertencem”. E o princípio da composicionalidade é muito caro à Semântica Formal.

Em relação a isto, diríamos que, em primeiro lugar, cumpre ver que o princípio de composicionalidade precisa ser revisto e que seu funcionamento não pode se dar por uma simples “soma”, ou mesmo por uma mera “composição”, dos sentidos das partes, pelo fato de que essas partes não têm sentidos prévios a ser somados, mas assumem sentidos quando em contexto e em função gramatical, além de fatores extralinguísticos num processo de *especialização dos sentidos*.

Assim, trataremos mais adiante da composicionalidade: não da composicionalidade do *sentido da sentença*, mas da composicionalidade do *sentido*. Cremos que o sentido tem natureza composicional, e isso permite compor sentidos em outros níveis de estruturação.

6 Parece claro, no texto citado de Cruse, que ele considera contexto como sendo o conjunto de contexto linguístico e contexto extralinguístico, questão que trataremos adiante.

Em seguida, cumpre ver que, para as unidades assumirem seus sentidos, ocorre um processo recursivo intenso em que as informações linguísticas e extralinguísticas são consideradas e reconsideradas, de forma cíclica, antes que se possa associar um sentido definido a uma unidade. Por isso é que, às vezes, damos início a um processo de interpretação com base em sentidos costumeiros, mas depois de alguma outra informação *intra* ou *extralinguística*, acabamos reconsiderando o sentido anteriormente pensado, o que tomamos inicialmente, e interpretamos a sentença de forma diferente.

Assim, quando alguém diz “Maria está reformando a casa [...]” é natural que pensemos imediatamente em *reforma* como “reconstrução” e em *casa* como o “edifício residencial”, pois esses são os sentidos mais costumeiros para essas palavras. Mas, ao completar a sentença com “...do paletó novo do João, pois ela veio desfiada.”, também de forma muito rápida retomamos a interpretação inicial e atribuímos a *reformatar* o sentido de “re-costurar” e a *casa* o sentido de “pequeno corte nas roupas, para inserir os botões”.

Por outro lado, se alguém dissesse, dentro de uma alfaiataria, que Maria está ocupada porque “Maria está reformando a casa [...]”, seria fácil aceitar que se atribuísem imediatamente estes últimos sentidos apresentados, pois é bastante costumeiro que, em um ambiente de alfaiataria, *casa* seja associado ao pequeno detalhe de certas roupas, embora não obrigatoriamente. Ou seja, se alguma relação há entre palavras e sentidos, essa relação é cultural, atribuída pelo *habitus* linguístico, por costume e não por propriedades das palavras ou dos sentidos.

Neste ponto, cremos que cabe perguntar como se constituem os léxicos das línguas, então, uma vez que afirmamos que nenhum sentido pertence a nenhuma palavra. Parece que relações que se estabelecem entre palavras como “carga” e “cargueiro” são facilmente explicáveis pelo fato de que “carga” carrega em si um sentido fixo que permite construir *palavras derivadas*, para utilizar a terminologia tradicional, com o acréscimo de afixos.

Isso posto, também, parece fácil mostrar que “cargas” é constituído a partir da mesma palavra “carga”, apenas com o acréscimo de uma desinência de plural “s”, cujo sentido é igualmente fixo na língua. Realmente este parece um bom argumento, mas precisa ser visto com mais calma. Em primeiro lugar, é bom notar que não é em todos os lugares que as palavras “carga” e “cargueiro” estabelecem entre si uma relação óbvia de derivação. Ao dizer que: “João leva a mulher como uma carga em sua vida.”, não é correto dizer que, por isso: “João é um cargueiro.”. Também não chamamos uma caneta esferográfica de “caneta cargueira” porque ela utiliza uma carga de tinta.

Por outro lado, esta relação parece estabelecer-se ao dizer que “O navio Helena II foi produzido especialmente para levar cargas, logo, é um navio

cargueiro.” Isso, por si só, mostra que a relação entre “carga” e “cargueiro” só se estabelece quando as palavras têm a si atribuídos certos sentidos específicos, que dependem de um processo complexo de especialização, isto é, de definição. Logo, a relação entre palavras primitivas e derivadas é uma relação posterior ao processo de especialização dos sentidos da palavra dita primitiva e não um mero procedimento gramatical automático e predefinido.

Entretanto, parece correto dizer que certas unidades mórficas, como os afixos e as desinências, têm um sentido mais fixo, mais preliminarmente definido. Isso talvez se deva ao fato de que sua utilização para os fins a que servem em uma língua como o brasileiro seja igualmente restrito e definido. Ou seja, afixos e desinências constituem unidades para um uso dado, em um cenário muito bem definido, que é o cenário das construções gramaticais e suas possibilidades de variação.

Como sabemos, toda gramática de uma língua natural possui um conjunto muito bem definido e hierarquizado de parâmetros de funcionamento. Esse conjunto de parâmetros constitui o *cenário de uso* de afixos e desinências e isso, obviamente, restringe e define o processo de especialização. Assim, no caso de “eiro(a)”, que com “carga” forma “cargueiro”, o sentido de “tipo ou modelo de objeto físico” parece repetir-se em palavras como “petroleiro”, “colhedeira” e “tinteiro”, mas não parece ser este o sentido de outro grupo bastante produtivo de palavras do brasileiro formadas com a participação de “eiro” como o que representa as profissões: “carpinteiro”, “pedreiro” e “padeiro”, entre outras tantas.

Por outro lado, o “s” acrescentado ao final de muitas palavras da língua para designar o sentido de não-unidade (ou seja, de plural – mais de um) parece ter uma atuação de sentido muito mais fixo (“carga”/“carga-s”, “pessoa”/“pessoa-s”, mas não em “lápiz”/“lápi-s”). Isso mostra que, embora, por sua natureza e uso, certos morfemas tenham sentidos mais fixos e aparentemente pré-definidos, nem mesmo eles escapam de algum processo de atribuição, de especialização, que terá direta relação com aquilo que se vai representar.

Um outro fato comum, em todas as línguas naturais, que nos mostra de forma clara que o sentido é externo e independente do sinal é a ocorrência de lacunas lexicais (na terminologia do inglês, *lexical gaps*) para certos sentidos que são muito claros em uma dada cultura. Simplesmente, nenhuma língua tem palavras específicas para todos os sentidos que exprime, tendo que recorrer a *construções* – ou adotar *empréstimos* – em que, muitas vezes, os sentidos costumeiros dos sinais não passam nem perto.

Assim é que não temos, em brasileiro, um verbo específico para “subir escadas” nem um para “andar de elevador”. Veja que em “subir escadas” o verbo “subir” mantém seu sentido costumeiro de movimento para cima, mas não há um verbo como “escadear”, que pode ocorrer em outra cultura. Por

outro lado, em “andar de elevador”, “andar” não tem o sentido costumeiro de “caminhar”, e não temos um verbo como “elevadorar”, assim como não temos um verbo para “andar de avião” – e não exatamente “andamos” de avião.

Há lacunas no léxico porque a construção de sentidos nas culturas é muito mais dinâmica que a constituição do léxico de uma língua. Além disso, é muito mais econômico usar sinais que já conhecemos, mesmo que os associando a outros sentidos que não os seus sentidos costumeiros, do que ficar criando sinais para cada novo sentido que a cultura constrói. Mas, se houvesse algum tipo de vínculo entre sinais e palavras além do vínculo associativo previsto no sistema de especialização de sentidos, não poderia haver essas lacunas, esses “sentidos sem sinais”, porque seria pré-requisito para a existência de um sentido qualquer: a existência de um sinal que o contivesse.

Assim, como se vê, não é verdadeiro que as palavras têm sentidos prévios e fixos, porque o sentido precisa passar por um processo que chamamos de *especialização do sentido*, que reforçaremos pelos exemplos abaixo, uma vez que esse caráter externo do sentido precisa ser cuidadosamente avaliado. Tomemos por base as sentenças:

- a) Maria rasgou desastrosamente uma casa de sua camisa.
- b) Maria comprou uma casa nova no Residencial Alphaville.
- c) Maria se casa na próxima semana.
- d) Maria não casa bem com minhas ideias novas.
- e) Maria colocou o rei na casa errada e perdeu o jogo.

Em todas elas ocorre o sinal-palavra *casa*. É o mesmo sinal-palavra, mas é claro que apresenta, em cada exemplo, um sentido bem diferente associado a ele (que agora apresentamos sem muito critério “dicionarístico”):

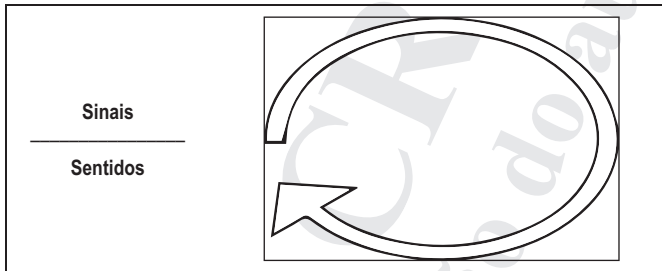
- a) pequeno corte com acabamento especial para inserir o botão de uma roupa;
- b) residência;
- c) verbo casar, no sentido de contrair matrimônio, 3<sup>a</sup> pess. sing.;
- d) aceitar algo, compartilhar de algo; e
- e) espaço definido do tabuleiro do jogo de xadrez (ou damas etc.).

Isso só é possível, ou seja, usar um mesmo sinal-palavra associado a diferentes sentidos, porque os sentidos não são fixos nem pré-determinados, embora, se nós usássemos a palavra *casa* de forma isolada de qualquer outra informação<sup>7</sup> a maioria de nós pensaria no sentido de *residência*. Isso ocorre

7 Se é que isso é possível! Acreditamos que não é, e na verdade, assumimos que não existem os chamados contextos neutros, exceto em se tratando de uma hipótese (como é o caso aqui), de uma abstração teórica

não porque esse é o sentido desse sinal, mas porque esse é o sentido mais costumeiramente associado a esse sinal em nossa cultura. Isso, por si só, prova que, em algum momento da construção linguística, o sentido para esse sinal, em cada uma das sentenças, precisou ser *especializado*. Além disso, o fenômeno é possível porque os sentidos são independentes do sistema formal da língua. Constituem-se dois níveis que atuam conjuntamente:

### Esquema 3 – A constituição dos sentidos.



Fonte: Os autores, 2025.

No nível dos sinais, estão as línguas naturais e seus parâmetros de funcionamento, sobre os quais falaremos mais detidamente adiante. No nível dos sentidos estão as concepções representativas dos mundos e seus eventos, construídas e compartilhadas socialmente pelos falantes de uma língua ou desenvolvidas de forma subjetiva pelos indivíduos de uma cultura. Essa construção se dá no âmbito da cultura de uma comunidade linguística, e a ela estão associados os mais diversos valores e construtos culturais.

É no interior dessa cultura que o sinal-palavra é utilizado *no lugar de*, e por isso mesmo é, no interior dessa cultura, que se torna possível identificar qual sentido será a ele atribuído em cada enunciação, tanto pelo locutor (sentido pretendido), como pelo seu interlocutor (sentido reconstruído).

Essa construção é apreendida por nós através de nossa percepção do mundo. Zlatev (1999) observa que essa percepção que temos do mundo não é passiva, uma mera absorção de traços semânticos. Ao contrário, é uma percepção ativa e construtiva que, a partir do ambiente físico e cultural, opera – e até adianta – elementos significativos relevantes para a construção dos sentidos que serão linguisticamente representados. Esses sentidos já “trabalhados” por nossa percepção, por sua vez, para que possam ser construídos de forma a poder ser utilizados linguisticamente, são objeto de diversas operações cognitivas como analogia, diferenciação, similarização, abstração, tipificação,

---

forjada para fins científicos. No uso cotidiano de uma língua natural, todo contexto é marcado e atua, junto com outras informações, na construção dos sentidos das palavras.

entre outras, que não existem na cognição apenas para fins linguísticos, mas que certamente são utilizadas pelo sistema linguístico e nele operam muito produtivamente (cf. Alwood, 1999).

Um caso típico em relação a isso é o uso de sinais-palavras, comuns em todas as em línguas naturais, aos quais sequer podemos associar um sentido costumeiro sem outras informações, porque necessitam inteiramente de informações vindas do mundo em que são enunciados. Esses sinais-palavras podem ser chamados de *indiciais* e incluem os dêiticos, entre outras categorias.

Logo, ver que as palavras *aqui*, *ali*, *lá*, *eu*, *tu*, *ele*, entre tantas outras, somente podem ser interpretadas com base em informações que estão fora da língua. Quem ou o quê é *eu*? Que elemento do mundo *eu* representa? Ou, mais diretamente: *eu* está no lugar de quê ou quem? É claro que precisamos saber quem está falando para definir isso. E quem está falando está no mundo mesmo, não na língua. É externo, embora atue na constituição do sentido para esse sinal numa dada enunciação. E não tratamos aqui de uma mera questão de referencialidade, mas de que sentido essa relação entre sinal e mundo necessita especializar para que o sinal possa estar corretamente *no lugar de*, numa situação discursiva dada.

Podemos, ainda, verificar como o sentido é externo à língua, em usos muito especializados dos sinais, como, por exemplo, no uso bem peculiar que fazamos aqui do sinal-palavra *casa*. Digamos que estamos falando de João e de suas condições precárias de higiene pessoal. João está com muitos piolhos – todos podem ver – e, em algum momento da conversa, Maria diz que a cabeça dele é uma “casa de piolhos.” Alguns sentidos possíveis aqui são de *depósito*, de *criadouro* ou mesmo de *residência*. Mas, quando a gente menos espera, o João vem chegando. É aí que Maria se vira pro grupo e diz: “Lá vem a casa.”

Aqui, o sentido de *casa* é algo como *João, o sujo*, e este sentido aponta para um elemento do mundo que não é uma residência ou um depósito, mas uma pessoa com maus hábitos de higiene. É um outro sentido, que foi culturalmente construído, compartilhado e, num momento específico, associado a um sinal-palavra. Três pessoas do grupo que já sabiam da gozação entenderam e disfarçaram a conversa; um que estava por fora do assunto não entendeu nada e perguntou: “Que casa, hein pessoal? Do que é que Maria está falando?”

Esse exemplo mostra que, para que a utilização da língua *no lugar de* seja possível, é necessário que os interlocutores compartilhem um conjunto de conhecimentos. Como se diz tradicionalmente, é preciso que haja um *fundo conversacional compartilhado*. Mas, esse fundo conversacional compartilhado, que tem base cultural e é externo à língua, não consegue, por si só, garantir que:

- a) haja uma confluência entre os dados culturais dos diferentes agentes no ato comunicativo;
- b) que esses dados culturais, embora sejam socialmente construídos, sejam idênticos e, por isso;
- c) que haja obrigatoriamente o mesmo entendimento daquilo que se disse, o entendimento exato da forma como se pretendeu, logo;
- d) que haja comunicação bem sucedida em todos os casos.

Isso ocorre porque os diferentes agentes na comunicação têm que, cada um por si, proceder a especialização dos sentidos que irá atribuir aos diferentes sinais-palavras utilizados. Como as experiências pessoais de vida e a maneira de entender essas experiências de cada um são distintas, mesmo possuindo um fundo cultural compartilhado, os diferentes agentes podem recorrer a expedientes diferentes e promover diferentes especializações para o sentido daquilo que foi dito, o que gera, por sua vez, diferentes interpretações dos enunciados proferidos.

Nós como falantes, podemos criar um enunciado que, para nós, é tranquilo, claro e simples, porque me baseei em um conjunto  $y$  de elementos culturais que nós dominamos bem, e esse mesmo enunciado pode ser interpretado por nossos ouvintes de forma totalmente diferente daquilo que nós pretendíamos, simplesmente porque será reconstruído, ou seja, terá os sentidos de suas partes especializados pelos ouvintes, com base em um conjunto de elementos culturais diferente dos nossos, um conjunto  $x$  ou  $w$ . Se cada cultura constrói uma visão de mundo, cada pessoa, nessa cultura, constrói, a partir dessa – ou mesmo nessa – visão geral, a sua própria visão.

É por essas que acabamos de apresentar, entre outras razões, que os sentidos associados ao sinal-palavra *casa* nos exemplos ali atrás têm construções que diferem substancialmente umas das outras. Três parecem nomes de distintos elementos do mundo: a., b., e., e duas parecem estar associadas a dois distintos eventos: c. e d.

É claro, mesmo de um ponto de vista puramente intuitivo, que as naturezas dos elementos representados são muito diferentes: a casa (como elemento físico) e o verbo casar (como ação, evento do mundo). É natural crer, também, que esses diferentes sentidos implicam elementos diferentes em sua concepção. Enquanto *casa = residência* não implica sentidos relacionados a tempo e aspecto, por exemplo, *casa = ação de contrair núpcias* implica esses sentidos de tempo e aspecto. Disso podemos concluir que a constituição dos sentidos também é dada em níveis. Enfim... *existem tantos sentidos quantos são os elementos e eventos representáveis, segundo uma dada visão de mundo, em um mundo qualquer.*

Vamos retomar algumas ideias sobre as quais já tratamos para arrumar a “casa da mente”:

- a) significado e sentido são ambos externos ao sistema gramatical da língua, embora se relacionem a ele a despeito de possuírem natureza distinta. O significado, objeto neurológico, gerado através de trabalho social e cultural, se manifesta na língua através de traços gramaticalizados e de sentidos; o sentido, construto formado de traços de significado e, por isso mesmo, também de natureza social e cultural, é associado às estruturas linguísticas num processo de especialização. Veja-se que o sinal “casa”, dos exemplos dados (e isso vale para qualquer outro sinal), não tem em si nenhuma característica que possa garantir que o sentido a ele associado seja o sentido  $x$  ou  $y$ ;
- b) que a um mesmo sinal-palavra – ou construção de sinais-palavras, quando for o caso – pode ser associada uma gama bem diferenciada de sentidos;
- c) que um sentido é uma unidade complexa, formada por diferentes componentes de significado “menores” do que o conjunto final, o que caracteriza a natureza composicional do sentido, e não da sentença;
- d) que o sentido de um sinal é composto de forma recursiva e com traços de significado vinculados entre si, isto é, o fato de que um sentido represente uma propriedade  $x$ , implica ou não que ele represente também a propriedade  $y$ , pois essa é uma propriedade natural dos eventos e elementos do mundo que são representados. Por exemplo: para que um elemento do mundo tenha uma cor, é necessário que ele tenha uma substância qualquer. Uma coisa decorre da outra. Mas, para que ele tenha um nome, ele não tem que ter uma substância. Ou seja, em função da natureza representativa da língua, essa característica do mundo se projeta na conformação da língua.

Finalmente, o sentido é a forma de uma cultura representar algo, *características desse algo, mesmo que apenas culturalmente atribuídas, ou seja, características que somente são enxergadas através dos olhos da cultura, e que precisam ser tomadas como bases para constituição de traços de significado que, por sua vez, constituirão os sentidos*. Isso explicado, é hora de retomar Frege.

O matemático alemão não se limitou à ideia de um sentido como construção social e ampla que permite a comunicação entre as pessoas. Ele percebeu

que os falantes associam ideias muito próprias e peculiares a um dado sinal. Ideias que resultam de suas experiências pessoais e que são o fruto de sua existência pessoal. Essas ideias podem, inclusive, interferir no processo de comunicação. Por exemplo, quando dizemos “João casou.”, cremos que nossos interlocutores sabem, porque são conhecedores dos sentidos costumeiros das palavras que usamos, que João contraiu núpcias, fez um contrato social com alguém relativo à vida conjugal, e por aí vai. Mas é possível que alguém comente: “Que bom!” e que outro diga: “Coitado do João!...”. Isso se dá porque as ideias associadas a *casamento* por essas diferentes pessoas são também bastante diferentes. Essas ideias pessoais sobre casamento decorrem das concepções e experiências pessoais desenvolvidas no decorrer de sua existência. Essas ideias pessoais associadas aos sinais são, segundo Frege, um tipo especial do sentido e recebem de Frege o nome de *representação*. Este nome, porém, é problemático em português. Por assumir que uma língua é um sistema de representação, a recorrer permanentemente ao termo *representação* como significando “colocar no lugar de” e não no sentido fregeano de “sentido individual”, devemos adotar outro termo aqui para não causar uma infinidade de confusões. Então, por conveniência didática, ao que Frege chamou de *representação*, chamarei aqui de *sentido individual*, e isso será representado pelas formas *sentido<sub>i</sub>* ou *Se<sub>i</sub>*.

Consideramos muito importante notar que Frege não desvincula o *sentido<sub>i</sub>* (construído subjetivamente) do mundo objetivamente representado. Ao contrário, ele é realmente construído a partir desse próprio mundo – mesmo que tratemos da construção de *sentidos<sub>i</sub>* a partir de mundos esquizofrenicamente concebidos.

Finalmente, Frege ressalta a necessária presença do elemento representado, a que ele chama de *referente*. O referente fregeano é o objeto em si, em sua materialidade ou em sua imaterialidade. O referente da expressão “o sapo Tomás” (tomada em seu sentido mais comum) é o sapo mesmo, o próprio animal, o tal anfíbio.

A fotografia do sapo Tomás não é o referente da expressão “o sapo Tomás”, mas para a expressão “a fotografia do sapo Tomás”; assim também a estatueta do sapo Tomás não é referente da expressão “o sapo Tomás”, mas para a expressão “a estatueta do sapo Tomás”. Em outras palavras: o sapo é “sapo”, a fotografia é “fotografia” e a estatueta é “estatueta”.

O referente faz parte da realidade objetiva do mundo. Ele é a *extensão* (objetiva) *do sentido do sinal*. Lembre-se disso: *a extensão do sentido e um sinal é o conjunto de coisas a que esse sinal se refere no mundo*. Não faz parte da língua ou do sistema linguístico, mas sua representação é a razão maior da existência da língua. Mais do que isso, é a partir do processo de representação

que inicia com o sinal, passa pelo sentido – e talvez pelo o sentido<sub>i</sub> – e chega, ou não!, ao referente, que podemos avaliar o valor de verdade daquilo que se enuncia.

Porém – e isso é importante de notar – cumpre ver que Frege não re-inseriu o referente no sistema linguístico nos moldes feitos pelos monges de *Port Royal*, mas deu ao referente o relevo que ele merecia no processo de representação (ao contrário do Curso), até porque estava interessado em valores de verdade, e isto tem a ver com estados objetivos do mundo. Aliás, como já vimos, essa ideia de que o caminho do sinal a uma referência é que permite verificar as condições do mundo em que essa sentença é verdadeira ou falsa, é base das chamadas Semânticas Verifuncionais.

Mas, aqui, cumpre ir um pouco além de Frege. Na verdade, para a construção de um enunciado e para a atribuição de um sentido a ele não interessa ao falante a referência em si, mas *a forma como o falante vê culturalmente essa referência*. Em um segundo plano, interessa ainda *como esse mesmo falante vê pessoalmente essa referência*. Isso fica bastante claro em sentenças de natureza subjetiva. Vejamos uma sentença como:

- a) O sapo é um animal belo.

As condições de verdade dessa sentença, como as de qualquer outra, dependem de que sejam atribuídos sentidos específicos a ela. Entretanto, a concepção de *beleza animal* de nossa cultura não reservou aos sapos um lugar muito privilegiado. Em outras culturas, em que o sapo venha a ser considerado um ser sagrado, p.e., é possível que o valor de verdade da sentença seja diferente, porque os sentidos culturalmente atribuídos a “sapo” e “belo” serão também diferentes. A mesma coisa pode acontecer em função de diferenças no sentido<sub>i</sub> atribuído por diferentes falantes de uma mesma cultura, como, p.e. uma donzela que não gosta de sapos e um biólogo que os admira demasiadamente. E é claro que essas diferenças não têm muito a ver com o sapo em si, com a referência fregeana, mas com a forma *como a referência é vista através dos olhos da cultura, ou seja, como ela é na cultura e não como ela é no mundo*. Senão, vejamos outro exemplo.

Larvas de insetos não são referências que podem ser relacionadas à palavra *alimento* em minha cultura (um brasileiro comum e dito “civilizado” – seja lá o que for isso – não se alimenta de larvas de insetos). Por outro lado, em algumas culturas indígenas brasileiras e de outras partes do mundo, as larvas respondem por significativo conjunto referencial para a palavra *alimento*. Isso não tem nada a ver com as larvas em si, com seu valor nutricional ou sua aparência, mas com o fato de que as larvas são vistas de forma bastante diferenciada nessas duas culturas e, por isso, assumem funções culturais também

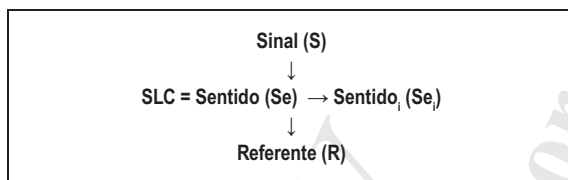
diferentes (em uma é alimento e em outra não é alimento). Isso mostra que não há uma relação direta entre o sentido e a referência fregeana, mas sim entre o sentido (que é culturalmente definido) e a referência também culturalmente definida, ou seja, a referência vista pelos *olhos da cultura*.

Cada objeto ou evento do mundo real é relacionado, em cada cultura em que esse objeto esteja presente, a um conjunto diferenciado de utilidades, de valores, de peculiaridades de cunho histórico ou cultural, entre outras informações, que ajudam a constituir uma visão específica do objeto ou evento naquele determinado ambiente cultural. Essa visão diferenciada (culturalmente construída) é que interessa no processo de representação por uma língua natural, pois é ela que determina os aspectos relevantes do cenário cultural em que a expressão linguística será construída, interferindo diretamente na atribuição de sentido dada a essa expressão. Por essa razão é que, ao pretendermos fazer uma descrição objetiva e científica de algum objeto ou evento, temos que, segundo prediz a “Metodologia”, nos desvestir de nossa própria visão do objeto, permitindo que apenas a objetividade racional atue nessa descrição. Mas, isso – ainda bem! – é uma ingenuidade dos positivistas. Não é possível desvestir-se de si mesmo, inclusive quando se faz Ciência.

Sobre a referência culturalmente construída, lembro-me da primeira vez em que meu filho (filho do Ferrarezi Jr.), ainda criança, ouviu a história bíblica de Jesus entrando triunfalmente em Jerusalém montado em um jumentinho. Ela comentou: “Coitadinho dele! Num jumentinho? O jumentinho não é um jegue, papai? Como ele era pobrezinho! E nem arrumaram um carro pra ele entrar em Jerusalém! Podiam ter dado a ele, pelo menos, um Fiat Uno, mas deram um jegue! Ora essa, papai!” É claro que aí existe um problema de sentido gerado pela visão cultural que meu filho tinha (filho do Ferrarezi Jr.) com 4 anos, dos valores que ele vinculou a um jegue, e, em contrapartida, da visão cultural que os judeus do tempo de Jesus tinham em relação ao jumento, uma montaria usada por grandes líderes para desfiles oficiais, símbolo judeu de nobreza nessas ocasiões. A sentença hebraica que fizesse alusão a Jesus montado em um jumentinho teria um sentido bem diferente para eles do que teve para meu filho, não por causa de peculiaridades da própria sentença, tampouco por razões zoológicas ligadas ao jumentinho, mas porque um mesmo objeto é construído sob diferentes visões em diferentes culturas.

Pelo que demonstramos até aqui, penso ser fácil concluir que o processo de especialização do sentido de um sinal-palavra (e, por conseguinte, de uma sentença) é necessariamente preliminar ao processo de verificação do valor de verdade de uma sentença. Retomemos, então, os elementos definidos por Frege, e sobre cujas concepções originais avançamos um pouco aqui: eles formam aquilo que tenho chamado de *sinal linguisticamente constituído* (SLC), que pode ser razoavelmente representado pela fórmula abaixo:

#### Esquema 4 – O sinal linguisticamente constituído.



Fonte: Os autores, 2025.

Convém ressaltar, sobre esta formulação, algumas coisas:

- que as setas aqui não têm o valor notacional tradicionalmente atribuído pela Lógica Formal, isto é, não são denotativas de *implicação* (ou do conectivo se...então). Mas, são reveladoras de que a constituição do sentido de um sinal na língua é um processo dinâmico, um movimento complexo que leva em conta muitas coisas, construídas culturalmente, mas construídas também individualmente;
- que, aqui, o *sentido* e o *sentido<sub>i</sub>* já aparecem especializados, ou seja, o diagrama não é capaz de expressar o fato de que muitos sentidos e sentidos<sub>i</sub> diferentes poderiam ter sido associados a este mesmo sinal, mas que apenas um o foi em dadas condições de *contexto* (a dimensão linguística) e de *cenário* (a dimensão extralinguística). Isso porque o diagrama já está constituído e não há como mostrar graficamente o processo de especialização. Assim, o diagrama deve ser lido como um dos possíveis resultados de um processo de especialização de sentidos já finalizado;
- que, embora o diagrama apareça completo, com os quatro elementos, nem sempre ele especializa um sentido com toda essa complexidade. É possível que não haja “R” em relação a um sinal, da mesma forma que é possível que o falante não atribua algum “Se<sub>i</sub>” para um sinal dado.

Essa concepção do SLC, com os adendos todos que fizemos até aqui, responde quase que totalmente às restrições que apontei em relação à ideia do SL do Curso (o mais comumente usados nos meios acadêmicos) e, por essa razão principal, parece-nos um avanço bastante significativo se comparada às ideias mais adotadas. Não é outra a razão de adotá-la como base para o que discutiremos a partir daqui. E, como você pode notar, é uma formulação que se aproxima bem mais das ideias contidas nos Escritos de Saussure.

Aliás, para fechar este *working paper*, que tal colocar as três concepções de *unidade de sentido* lado a lado?

### Esquema 5 – As três concepções de unidade de sentido.

Signo Linguístico no Curso		Signo Linguístico nos Escritos		Sinal Linguisticamente Constituído
Cf. Bally e Sechehaye		Cf. Saussure		Cf. Frege e Ferrarezi
SL =	$\frac{Ste}{Sdo}$	SL =	$\frac{SteM + SteA}{SdoC + SdoAI}$	$  \begin{array}{c}  S \\  \downarrow \\  SLC = Se \rightarrow Se_i \\  \downarrow \\  R  \end{array}  $

Fonte: Os autores, 2025.

Assim, em outras palavras apontamos que é importante salientar que, a teoria da linguagem de Ferdinand Saussure apresenta premissas importantes que podem ser consideradas como novidades no que tange ao *significante* e ao *significado*. Uma das principais é a *arbitrariedade do signo linguístico* – que estabelece que a relação entre o significante (forma) e o significado (conteúdo) é arbitrária e convencional ao mesmo tempo. Isso significa que não há uma conexão natural entre a *palavra* e o *conceito* que ela representa, e que a linguagem é sistema de signos que são estabelecidos por convenção social.

Outra premissa importante é a *distinção* entre o significante e o significado, que são componentes fundamentais do signo linguístico. O significante é a forma material da palavra, enquanto o significado é o conceito ou ideia que ela representa. Saussure argumenta que o significado não é propriedade fixa ou intrínseca da palavra, mas sim produto da *relação entre o significante e o sistema linguístico como um todo*. Isso sugere que o significado é dinâmico e pode variar dependendo do contexto e da cultura.

## Considerações Finais

Assim sendo, a teoria de Saussure também destaca a importância do contexto e da estrutura linguística na determinação do significado. Ele argumenta que o significado da palavra não é determinado apenas pelo seu conteúdo semântico, mas também pela sua relação com outras palavras e signos no sistema linguístico. Logo, sugere que a linguagem é um sistema holístico, em que o significado de cada elemento é determinado pela sua relação com o todo. Essas premissas podem ser consideradas como novidades importantes no que tange ao significante e ao significado, e têm implicações significativas para a compreensão da linguagem e da comunicação humana.

Nessas perspectivas acima apontadas – temos:

1. **Significante (Ste.):** O significante é a forma material da palavra, ou seja, a sequência de sons ou letras que compõem a palavra. É a parte física do signo linguístico que podemos ouvir ou ler.

2. **Significado (Sdo.):** O significado é o conceito ou ideia que a palavra representa. É a parte conceitual do signo linguístico que nos permite entender o que a palavra significa.

3. **Signo Linguístico (SL):** O signo linguístico é a combinação do significante e do significado. É a unidade básica da linguagem que nos permite comunicar ideias e conceitos.

Portanto, são fundamentais para a compreensão da linguagem e da comunicação humana, pois destacam a complexidade da relação entre a forma material da palavra (significante) e o conceito ou ideia que ela representa (significado). A combinação desses dois elementos forma o signo linguístico, que é a unidade básica da linguagem. Isso implica que a linguagem não é apenas uma questão de sons ou letras, mas sim um sistema complexo que envolve a interação entre forma e significado, permitindo que os seres humanos se comuniquem de forma eficaz. Além disso, essas premissas sugerem que o significado não é fixo ou intrínseco à palavra, mas sim é construído social e culturalmente, o que destaca a importância do contexto e da cultura na determinação do significado.

Concepções fundamentais:

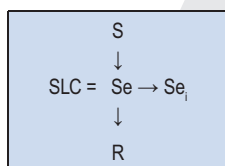
- **Saussure:** Saussure considera o signo linguístico como uma entidade binária, composta pelo significante e pelo significado; por certo, argumenta que a relação entre o significante e o significado é arbitrária e convencional, e que o significado não é uma propriedade fixa ou intrínseca da palavra.

- **Diferenças:** A principal diferença entre os três conceitos é que o significante é a forma física da palavra, enquanto o significado é o conceito ou ideia que ela representa. O signo linguístico é a combinação desses dois elementos.

Diferenças entre as fórmulas:

- **SL = Ste Sdo:** A fórmula sugere que o signo linguístico é composto apenas pelo significante e pelo significado, sem considerar outros fatores que possam influenciar o significado.

- **SL = SteM + SteA SdoC + SdoAI:** De igual maneira, vemos que o signo linguístico é composto por diferentes elementos, incluindo o significante material (SteM) e o significante acústico (SteA), bem como o significado conceitual (SdoC) e o significado afetivo ou intencional (SdoAI). Isso sugere que o signo linguístico é mais complexo do que uma simples combinação de significante e significado.



Logo,  $-S \rightarrow SLC = Se \rightarrow Sei \rightarrow R$ : a presente fórmula sugere que o signo linguístico é um processo dinâmico que envolve a relação entre o significante (Se) e o significado (Sei), e que essa relação é influenciada pelo contexto (R).

Dessarte, é válido considerar que, o signo linguístico é premissa binária composta pelo significante e pelo significado. A linguagem é apontada como sistema complexo que envolve a interação entre esses elementos e o contexto. A relação entre significante e significado é arbitrária e convencional, pois o significado é produto da relação entre o significante e o sistema linguístico.

Dessa maneira, o contexto e a cultura influenciam essa relação – isso posto, pela compreensão dos conceitos de significante, significado e signo linguístico. Sendo assim, fundamental para entender a linguagem nos estudos do signo linguístico como na constituição do sinal linguístico.

Editora CRV  
versão para revisão do autor

## REFERÊNCIAS

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Tradução de Luis Arthur Pagani, Lígia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas: Editora da Unicamp/Eduel, 2003.

DUBOIS, Jean *et alii*. **Dicionário de Linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros *et alii*. São Paulo: Cultrix, 1989.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. Tradução e Seleção de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAPPIN, Shalom (Ed.). **The Handbook of Contemporary Semantic Theory**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1997.

LYONS, John. **Introduction to Theoretical Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de linguística geral**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Cultrix, 2012.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# DA EDUCAÇÃO AOS AMPAROS LEGAIS<sup>1</sup>: a semântica na educação básica (pressupostos à luz da BNCC)

---

1 Texto rascunhado em 2021, período da pandemia de COVID-19, com as interlocuções dos professores nominados a seguir, e finalizado em março de 2025 com parcerias, do Grupo de pesquisa PDA-IFRO e GPLin-UNIFAL.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# DA EDUCAÇÃO AOS AMPAROS LEGAIS: a semântica na educação básica (pressupostos à luz da BNCC)

Sérgio NUNES DE JESUS<sup>1</sup>  
Celso FERRAREZI JUNIOR<sup>2</sup>  
Elizângela ATAÍDE DE SOUZA<sup>3</sup>

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

## Introdução

Para o desenvolvimento de um processo educacional bem-sucedido nas escolas, tornou-se necessária a elaboração de regras curriculares e sistêmicas a serem seguidas. Visto que o ensino-aprendizagem poderia apresentar grande variação em função das diferenças entre os estabelecimentos escolares, tornou-se imprescindível a organização prévia dos elementos básicos que compõem o sistema educacional, como por exemplo: a formação docente, o tempo escolar e os conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

Sendo assim, a promoção de discussões sobre a valorização da semântica na educação básica reveste-se de extrema importância, uma vez que possibilita aos professores a contribuição de forma eficaz para a formação de alunos críticos, criativos e competentes em diversas áreas do conhecimento. Assim, o incentivo desses atributos em sala de aula configura um dos grandes desafios

- 1 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGAgro-UNIR. Colaborador no PPGCEN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br)
- 2 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNIR). Mestrado em Semântica (UNICAMP). Doutorado em Linguística (UNIR). Pós-Doutorado em Semântica (UNICAMP). Pós-Doutorado em Semântica (UFMG). É autor de 63 livros literários, científicos e fotográficos. Tem mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Idealizador da Semântica de Contextos e Cenários, que inaugurou os estudos de Semântica Cultural no Brasil. Fotógrafo de Natureza. Contato: [celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br](mailto:celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br)
- 3 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108> Licenciada em Letras Português/Literaturas (UNIR). Especialista em Mídias na Educação (UNIR). Professora Estatutária na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Contato: [elizaataide5.0@gmail.com](mailto:elizaataide5.0@gmail.com)

enfrentados pelos docentes, devido às várias intercorrências que desviam a atenção tanto dos alunos quanto dos professores.

Com efeito, a semântica busca a compreensão do todo e não a memorização de partes. Nesse sentido, sendo ramo da linguística que estuda o significado das palavras e das frases, a partir do momento que professores exploram seu conceito e fundamentos de forma eficaz, desenvolverão no alunado habilidades de interpretação, expressão e pensamento crítico, que serão essenciais para o sucesso acadêmico e para a participação plena e responsável na sociedade. A seguir, algumas noções básicas ao estudo da semântica:

a) Significado denotativo e conotativo. Garcia (1995, p. 161), de forma objetiva, explica que “[...] denotação é o elemento estável da significação de uma palavra, elemento não subjetivo (...) e analisável fora do discurso (= contexto), ao passo que a conotação é constituída pelos elementos subjetivos, que variam segundo o contexto. [...]”. Em suma, a denotação é o significado literal das palavras encontradas no dicionário, enquanto que a conotação é o sentido figurado, subjetivo e contextual das palavras, com variantes conforme a cultura, experiência e intenção do falante.

A título de exemplificação, o professor de Língua Portuguesa quando trabalha com os alunos textos fictícios, procura despertar o senso crítico e suas diferentes interpretações e visões de mundo. Nesse caso, o professor pode se utilizar dos seguintes meios: comparar livros e filmes, pedir para que os alunos façam a leitura de mesmo livro que já tenha sido gravado para o cinema; discutir e comparar os escritos com as cenas do filme; verificar o que os alunos haviam imaginado: se personagens que aparecem no filme são iguais ou diferentes do que tinham imaginado. Com esses exemplos trabalha-se em sala os significados das palavras e seus sentidos, pois demonstra o real e o imaginário na prática, conforme segue proposto na figura 1.

**Figura 1 – Propaganda do Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa.**

**Fonte:** Questão 1 Português.

Disponível em: [https://sisq.elitecampinas.com.br/GabaritoVestibulares/VisualizarQuestaoLista?id\\_questao\\_lista=149015&vestibular=unicamp&ano=2010&prova\\_vestibular\\_id=10854](https://sisq.elitecampinas.com.br/GabaritoVestibulares/VisualizarQuestaoLista?id_questao_lista=149015&vestibular=unicamp&ano=2010&prova_vestibular_id=10854).

Acesso em: 13 jul. 2024.

Como exemplo prático, os elementos visuais da charge revelam, em sua dimensão denotativa, uma clara referência à imagem do dicionário da Língua Portuguesa. A frase presente na charge, articulada ao texto e à ação representada, reforça essa associação ao evidenciar o dicionário como elemento central da composição. Sob o prisma conotativo, observa-se na charge uma crítica social construída por meio do trocadilho que evidencia a importância do conhecimento e da educação. A expressão “Bom para burro” configura-se como um jogo de palavras, em que o termo “burro” pode ser interpretado tanto como referência ao animal quanto como metáfora para a ignorância. Além disso, a charge incorpora elementos de humor e ironia ao sugerir que o simples uso do dicionário não é suficiente para resolver os problemas relacionados ao conhecimento, embora possa representar um ponto de partida significativo. Por fim, a mensagem implícita reforça a valorização do estudo e da busca pelo saber, ao incentivar o uso de instrumentos linguísticos como o dicionário e o esforço individual para o aprimoramento cultural.

Assim, a análise semântica da charge revela a crítica bem-humorada e irônica sobre a importância do estudo e do uso do dicionário como ferramenta essencial para o aprendizado. Logo, a perspectiva denotativa identifica os elementos visuais e textuais da charge, enquanto a perspectiva conotativa explora os significados e as mensagens subentendidas que a charge transmite. Sendo assim, a questão para reflexão que se levanta é: o professor, ao trabalhar esse gênero em sala, aborda todos os preâmbulos que o preenchem com a ótica semântica ou faz leitura rápida e algumas vezes imprecisa sem as devidas conexões para interpretá-las?

Dessa forma, esses recursos são de imprescindível importância para o estímulo do aluno, da relação entre língua e imaginação, e claro, desenvolve no aluno a capacidade de imaginar e transpor essa imaginação para representação linguística. Portanto, além de seu valor recreativo e educativo, a ficção ajuda os alunos manterem viva a capacidade de avaliação do mundo.

## 1. Palavras sinônimas e sua importância

Os sinônimos ampliam as possibilidades de comunicação, favorecendo a adequação textual a diferentes contextos, intenções e interlocutores. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da ampliação do repertório lexical como componente essencial para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, especialmente no que se refere à leitura, à escrita e à análise crítica dos textos. Com esse aporte, o estudo das palavras sinônimas é relevante não apenas para o domínio da língua, como também para a formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem de forma consciente, criativa e socialmente situada.

Figura 2 – Frases no Divã.



Fonte: (Nani, 2024).

Disponível em: <[https://2.bp.blogspot.com/-1JDTTuC4hU4/UlaE5zPsJcI/AAAAAAAAAEf8/cpspYmRim4o/s1600/420863\\_543095619038350\\_183118340\\_n.jpg](https://2.bp.blogspot.com/-1JDTTuC4hU4/UlaE5zPsJcI/AAAAAAAAAEf8/cpspYmRim4o/s1600/420863_543095619038350_183118340_n.jpg)>

Acesso em: 23 mar. 2024.

A interpretação que se constata ao analisarmos a importância dos sinônimos nessa charge, é que há variedade e ênfase que adiciona nuances à

crítica. Nesse caso, os sinônimos ajudam a evitar repetições e tornam o texto interessante e dinâmico. É possível, por exemplo, substituir o verbo “usam” por “abandonam”, mantendo o mesmo propósito comunicativo: denunciar a negligência em relação à educação após o período eleitoral. Outro exemplo seria a troca do termo “prioridade” por palavras como “essencial” ou “fundamental”, que igualmente destacam a relevância da educação em diferentes contextos. Enfim, percebe-se que a charge traz a crítica de forma humorística e irônica a uma abordagem superficial dos políticos em relação à educação. Destaca-se ainda, que a seleção de sinônimos poderia enriquecer a mensagem, o que proporciona variedade, clareza e ampliação do repertório vocabular. Entretanto, pode-se pensar que a seleção das palavras para esse texto reflete exatamente o descaso, mesmo havendo sinônimos que exaltariam o papel da educação na sociedade.

Nessa perspectiva, as línguas naturais possuem vocabulários variados e, contêm palavras que, dependendo do contexto, podem ser substituídas umas pelas outras sem causar prejuízos significativos ao significado semântico. Tais palavras de significados semelhantes são conhecidas como sinônimos. De forma análoga, há palavras e certas expressões que podem ser substituídas sem alterar o referente, embora comprometam o sentido do texto. Essas substituições são denominadas paráfrases.

É válido salientar que indivíduos habilidosos no uso de sinônimos são privilegiados na produção de textos orais e escritos, pois evitam repetições desnecessárias e enriquecem o vocabulário e a expressividade dos textos. No que se refere à substituição de palavras ou expressões, além de evitar repetições, pode ser utilizada para ressaltar características positivas ou negativas de algo ou alguém representado. Esse recurso é amplamente empregado pela imprensa para destacar atributos do assunto em questão. Convém ressaltar que certas palavras ou expressões não devem ser substituídas, sob pena de prejudicar a interpretação do texto.

## 2. As palavras e seus sentidos

Certa palavra pode ter vários sentidos, pois depende do contexto em que está inserida. A palavra que tem a mesma grafia é considerada pelo falante como o mesmo sinal, porém esse é utilizado e interpretado com sentido adequado equivalente ao contexto, esse recurso é denominado polissemia; muito utilizado na linguagem literária.

A polissemia constitui um recurso essencial na construção do texto literário, uma vez que compreender seu funcionamento é fundamental para reconhecer tanto a estrutura gramatical quanto os processos de atribuição de

sentido próprios da língua. Nesse contexto, pode-se afirmar que, sem o entendimento adequado da polissemia, torna-se difícil contextualizar a organização e o funcionamento da língua natural, especialmente no que diz respeito à multiplicidade de significados que emergem nas práticas discursivas.

Figura 3 – Quando eu crescer.



Fonte: Julinho, 2024.

Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/upload/image/charge.jpg>>.

Acesso em: 23 mar. 2024.

A imagem evidencia o uso da polissemia, figura de linguagem em que uma mesma palavra assume múltiplos sentidos. No contexto da charge, o termo “viajar” apresenta tanto o sentido literal — deslocar-se fisicamente, como fazem pilotos — quanto o figurado, associado à crítica política. Ao dizer que deseja ser “vereador”, o aluno sugere, de forma irônica, que políticos “viajam” utilizando recursos públicos de maneira questionável, o que revela uma crítica à conduta desses agentes.

Assim, essa polissemia contribui para a ironia da charge, pois a professora interpreta ‘viajar’ no sentido literal e faz associação positiva com a profissão de piloto, enquanto o aluno, intencionalmente ou não, sugere a conotação negativa associada ao comportamento dos vereadores. Por isso, a charge também promove humor e ironia para criticar a classe política, especialmente, os vereadores. Logo, o exemplo acima nos conecta à outra figura: a ambiguidade, que ocorre quando há a possibilidade de mesmo locutor atribuir

a mesma sentença, em mesmo contexto, ou seja, mais de um sentido. Durante a fala em situação de interlocução, na conversa com outra pessoa, a partir das informações contextuais é menos frequente acontecer a ambiguidade, pois o locutor e o interlocutor estão inseridos no contexto.

Nesse sentido, a ambiguidade deve ser cuidadosamente contextualizada tanto para o aluno quanto por ele, sobretudo com o objetivo de evitar seu uso inadequado na produção de textos formais, uma vez que construções ambíguas podem gerar interpretações indesejadas. Cabe ao professor esclarecer que, embora a ambiguidade deva ser evitada em certos gêneros discursivos, ela pode ser empregada intencionalmente em textos poéticos como recurso expressivo, capaz de ampliar os horizontes interpretativos e enriquecer a experiência estética do leitor.

Por conseguinte, na construção de textos formais, é recomendável evitar o uso de palavras que, em determinados contextos socioculturais, estejam associadas a sentidos ambíguos ou maliciosos. Termos como “galinha”, “penetração” ou “relações profundas”, embora possam ter significados técnicos ou neutros, podem gerar interpretações indesejadas quando empregados fora de um contexto cuidadosamente delimitado. Assim, a escolha lexical deve considerar não apenas a correção gramatical, mas também os efeitos de sentido que determinadas palavras podem produzir no leitor, especialmente em situações comunicativas que exigem clareza, objetividade e respeito às convenções discursivas.

Para que os alunos contextualizem esse conteúdo é importante que o professor proponha um levantamento de letras de músicas populares em que os compositores utilizem palavra polissêmica com a intenção de permitir interpretação maliciosa; que eles transcrevam essas letras e identifiquem a intenção criada pelos compositores para permitir duplo sentido. Além disso, o professor pode também propor que os alunos pesquisem a maior quantidade possível de vocábulos que possam ser usados com/em vários sentidos, por exemplo, a palavra ‘coisa’. O professor também pode selecionar poesias que contenham palavras passíveis de interpretação simbólica, favorecendo a leitura conotativa e o desenvolvimento da competência interpretativa dos alunos.

### **3. Sentidos implícitos: a questão do contexto**

Para compreender de forma abrangente os diversos significados que uma língua pode abarcar, é fundamental ser capaz de entender os sentidos implícitos, aqueles que transcendem o que foi explicitamente dito ou escrito. Do mesmo modo, a ironia é um dos recursos mais recorrentes para gerar tais implicaturas.

Figura 4 – Surpresa.



Fonte: Incrível.club, 2025.

Disponível: <<https://incrivel.club/articles/18-comics-sobre-as-ironias-da-vida-vistas-sob-o-olhar-do-humor-1238018/>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Ao analisarmos essa charge, percebemos uma analogia entre árvores e seres humanos, construída por meio da personificação. As árvores são representadas com emoções como tristeza e ciúme, o que reforça o caráter simbólico da imagem. A crítica implícita emerge da forma como o humor é utilizado para abordar um comportamento humano recorrente: a prática de gravar mensagens em troncos como declarações de amor. Nesse contexto, a atribuição de sentimentos — especialmente femininos, neste exemplo — às árvores contribui para a criação de uma situação cômica. A ironia presente na charge gera um humor sutil ao subverter nossas expectativas sobre como seres inanimados reagiriam, promovendo, assim, uma reflexão sobre a maneira como tratamos a natureza e os impactos simbólicos de nossas ações quando projetamos emoções humanas em elementos do ambiente.

Nesse contexto, é possível representar o sentido explícito a partir da entoação da ‘voz’ da árvore feminina quando pergunta: ‘quem é Jane?’ reforçada pela expressão facial zangada e as ‘mãos’ na cintura. Para tanto, em língua natural existem outras formas populares de darem indiretas e contrair ironias, a partir de expressões idiomáticas ou comparação.

O professor pode propor aos alunos uma pesquisa em sua comunidade com o objetivo de identificar manifestações linguísticas que envolvam o uso da ironia, especialmente aquelas que revelam críticas sociais ou comportamentos culturais recorrentes. O material coletado pode, posteriormente, ser apresentado e explorado em sala de aula, favorecendo a análise discursiva, a reflexão sobre os efeitos de sentido e o desenvolvimento da competência

interpretativa. Essa prática estimula o protagonismo dos estudantes e aproxima o conteúdo escolar da realidade vivida, tornando o ensino da linguagem mais significativo e contextualizado.

#### 4. A negação

Nas línguas naturais, a negação vai além da utilização de advérbio de negação. Existem outras formas de negar usadas em variadas situações sociais, por exemplo: palavra com sentido de negação como os verbos, pronomes, afirmação, ou mesmo silêncio, o qual se subtende que estamos negando algo.

Isto posto, existe certa complexidade na utilização dos recursos de negação nas línguas naturais, pois os alunos têm a visão arcaica que para se negar algo são utilizados apenas os advérbios de negação. Assim, quando os alunos dominam esse mecanismo de negação fará com que eles adquiram maior habilidade expressiva. Portanto, em situações reais de conversa, a negação pode causar dúvidas por parecer como resposta possível a mais de uma pergunta, conforme exemplo do diálogo abaixo:

- *Você viu se o Carlos chegou?*
- *Não*
- *Não viu, ou não chegou?*

É válido observar que a Língua Portuguesa dispõe de alguns prefixos que tem função de negar as palavras, ex. a-, e-, dê-, ou seja, há expressões que são utilizadas para negar uma afirmação, chamadas expressões moderadas: ‘não sei não’, ‘pode não ser bem assim’.

Porquanto, são maneiras educadas de negar algo, em vez de dizer grosseiramente; ‘você está errada’. Sendo assim, a ironia deixa subtender a negação, comum no relacionamento social em que pessoas usam ironia para contradizer ou negar uma afirmação. Assim, o uso de ironia pode ser interpretada como provocativo, pois depende com quem se fala ou em que situação.

Nessa perspectiva, o professor pode propor aos alunos que registrem situações cotidianas em que a ironia seja utilizada, refletindo sobre as consequências ou vantagens desse recurso em diferentes contextos comunicativos. Além disso, pode-se incentivar a pesquisa de expressões idiomáticas que apresentem valor de negação, ampliando o repertório linguístico dos estudantes e promovendo uma compreensão mais crítica dos usos figurados da linguagem. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da competência discursiva e estimula a análise dos efeitos de sentido produzidos por recursos expressivos no cotidiano.

## 5. Expressões idiomáticas e frases feitas

O estudo das expressões idiomáticas faz parte da cultura e da evolução linguística de determinado povo ou nação, pois revelam características da língua utilizada pela comunidade; essa concepção de mundo é capaz de evitar no aluno o prazer e orgulho e a convicção que seu modo de fala não é fortuito, nem feio, é sim uma valiosa construção histórica cultural que deve ser valorizado e resguardado.

Figura 5 – Pulga atrás da orelha.



Fonte: Observador, 2025.

Disponível em: <<https://s3.observador.pt/wp-content/uploads/2015/05/pulgaatrasdaorelha-01.jpg>>.

Acesso em: 21 jul. 2025.

Na imagem, observa-se o uso da expressão idiomática “pulga atrás da orelha”, que representa um estado de desconfiança, suspeita ou preocupação diante de algo que parece não estar certo. Literalmente, a frase remete a uma situação incômoda em que uma pessoa teria uma pulga — pequeno inseto — atrás da orelha, provocando desconforto e inquietação. No sentido figurado, trata-se de uma metáfora para o estado de alerta e dúvida que se instala quando há sinais de que algo não está bem. A charge, ao empregar essa expressão,

reforça o efeito comunicativo por meio da linguagem popular, aproximando o leitor de uma crítica sutil e acessível.

As expressões idiomáticas são uns dos principais problemas quando vai aprender uma nova língua. Partindo dessa observação o professor pode propor aos alunos que pesquisem em sua comunidade se alguém que precisou aprender uma nova língua seja morando em outro país seja se comunicando com estrangeiros, se esta pessoa já passou por alguma situação cômica devido as expressões idiomáticas, pois, o estrangeiro, como não conhece detalhadamente essa cultura, tem dificuldades em utilizar as expressões na hora em lugar certo.

O professor pode propor aos alunos uma pesquisa junto a familiares de diferentes gerações — como pais, tios, avós e bisavós — com o objetivo de identificar expressões idiomáticas utilizadas em suas juventudes. A partir dessa investigação, os estudantes poderão comparar os sentidos atribuídos às expressões no passado com os usos atuais, observando quais permanecem em circulação e quais caíram em desuso. Essa atividade permite não apenas o registro dos significados e possíveis variações ao longo do tempo, mas também promove o reconhecimento da linguagem como fenômeno histórico, social e cultural, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

## 6. No limiar dos sentidos: a metáfora

A principal função da metáfora é suprir a necessidade de expressão dos sentidos para os quais não existem expressões específicas e costumeiras na língua. Dessa maneira, há metáforas inteligíveis, pois seu sentido pode estar restrito a determinada comunidade de falantes. Então, é possível que o deslocamento de sentido para uma expressão, segue critério que não é estrutural ou linguístico, mas cultural, o que possibilita a identificação da visão de mundo da comunidade que adota tal metáfora. Por isso, a metáfora pode ser analisada a partir da propriedade estrutural, ou seja, cognitiva, cultural e estética.

A partir da pesquisa sobre o uso das metáforas por determinada comunidade, torna-se importante recurso de registro e compreensão da visão de mundo no espaço analisado. Como resultado, o uso de metáforas para registrar informações importantes de nosso cotidiano, acabam tornando-se nomes de ‘coisas do mundo’, pois facilita ao falante a identificação de propriedades dessas ‘coisas’ e suas utilidades. Isso é comum, por exemplo, na medicina popular, onde essas metáforas têm nomes específicos: as metáforas funcionais, que tem como função registro cultural. É válido observar que a metáfora muda seu sentido de lugar para lugar, de cultura para cultura.

Assim, o professor pode propor aos alunos que pesquisem a respeito das metáforas existentes em sua comunidade, com enfoque na importância e riqueza da diversidade cultural.

## 7. As maneiras de perguntar

Quando se interage linguisticamente, isto é, conversando, é comum que os falantes troquem perguntas entre si. Existem dois tipos de perguntas; as com lacuna abertas e com perguntas fechadas. As perguntas fechadas são aquelas que esperam como respostas a confirmação ou negação.

A pergunta com lacunas abertas são aquelas que, quem faz a pergunta espera como resposta mais que um ‘sim’ ou ‘não’. Essas afirmações são típicas em situações sociais muito comuns, seja de maneira linguística ou não, as perguntas sempre acabam colhendo alguma informação, pois perguntas e respostas são atos linguísticos de grande relevância em nossa sociedade e que interfere na vida social do ser humano.

Diante do exposto, a língua apresenta uma grande diversidade de recursos utilizados para formular perguntas e respostas, fazer com que o aluno compreende bem esses recursos e valores culturais é algo de grande importância para seu aprendizado linguístico. O professor pode propor pesquisas em gramáticas – as principais palavras interrogativas utilizadas na língua brasileira e, em seguida, uma atividade prática com elaboração de frases que constituam bases interrogativas na língua.

Ao incorporar/valorizar o ensino da semântica na educação básica, os professores podem contribuir para a formação de alunos competentes em diversas áreas do conhecimento. O valor da construção e conhecimento eficazes de políticas públicas no Brasil, principalmente com o advento da BNCC não prioriza o conhecimento semântico, conforme exposição a seguir.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96), determinou-se a necessidade de que houvesse um catálogo curricular comum que teria como objetivo fundamentar a criação de currículos regionais, locais e plenos (estes pelos estabelecimentos escolares) para os ensinos Fundamental e Médio. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs deu-se pelo Governo Federal já em 1997 com o objetivo de gerar subsídios para que o Currículo Escolar Pleno, previsto na legislação, começasse a ser elaborado, visando à melhoria significativa do ensino básico em até 10 anos. Em 2017, os PCNs foram substituídos de forma apressada e confusa pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em um governo de extrema-direita, com ínfima participação popular efetiva e extrapolando os limites definidos em lei, uma vez que, além de um catálogo curricular, a BNCC também determina uma metodologia de ensino, o que é expressamente proibido na LDB.

Ao contrário dos PCNs, que foram longamente elaborados, com muita participação docente e aperfeiçoados ao longo de 20 anos, a BNCC se

caracteriza como um enorme retrocesso didático-pedagógico, pois retoma a dissociação entre o currículo e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, representando uma tentativa de educação operária em um país que estava avançando lentamente no processo de educação emancipatória. Isso posto, a BNCC não promove um engajamento profissional dos professores, não os incentiva a participar ativamente do projeto pedagógico da escola e, após a pandemia, o envolvimento/parceria escola-famílias e comunidades, simplesmente deixou de existir em algumas instituições, sendo que nenhuma providência foi/está sendo tomada para resgatar esse tripé da educação básica. A falta de autonomia curricular para adaptar os conteúdos e métodos de ensino às necessidades e contextos específicos dos alunos deixa uma lacuna imensurável no quesito ensino-aprendizagem.

Ao analisar esta questão, sob o ponto de vista de Jesus; Ferrarezi Junior; Souza (2021, p. 03) observa-se que

Na realidade, a BNCC apresenta, como seus elementos fundamentais, a contraposição das proposições de liberdade de pensamento e ação que fundamentavam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, criados antes e implantados durante o primeiro governo FHC. Os PCN estavam em voga desde 1997, estabelecendo uma política curricular de saberes, que juntamente com a Lei 9394/96, permitiam que o currículo pleno da escola fosse exclusivo do estabelecimento escolar, tendo sido criado com base em saberes considerados importantes para o país, para o estado, para o município e para a comunidade atendida pela escola (cf. Lei 9394/96, Arts. 12, 26 e 27). Como consequência, as desigualdades educacionais e sociais já existentes no país começaram a ser combatidas por meio dos PCN, mesmo que o governo central tivesse, por questões ideológicas, atrelado o trabalho das escolas às avaliações do Estado.

Avaliaremos isso mais detalhadamente neste trabalho, apresentando uma frente teórico-prática sobre essa temática de fundamental importância para o país.

## **8. O suporte dos PCNs e o retrocesso da BNCC**

Os PCNs contemplavam uma visão humanista de ensino de línguas e literatura. Estavam de acordo com a legislação vigente e concebiam um currículo progressivamente elaborado por todas as instâncias envolvidas no processo educacional. Nesse processo, atuavam:

- a) o Ministério da Educação, definindo os mínimos curriculares nacionais;
- b) as Secretarias Estaduais de Educação, definindo os mínimos curriculares regionais, de acordo com as peculiaridades de cada estado;
- c) as Secretarias Municipais de Educação, prescrevendo os mínimos curriculares locais, de acordo com as peculiaridades de cada município;
- d) cada estabelecimento escolar, com seus docentes e com a participação efetiva da comunidade escolar, criando o currículo pleno adequado à clientela atendida efetivamente pela escola.

Os PCNs, então, não eram um documento terminativo, mas o início de um processo de produção curricular em que cada docente deveria participar. Além disso, a aplicação do Currículo Pleno, o documento final elaborado pela escola, tinha como princípio basilar o fato de que cada professor poderia adotar a metodologia à qual mais se adaptasse, normalmente, metodologias baseadas em seleção e tratamento crítico de conteúdos, as mais comuns nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Licenciatura (cursos de formação de professores) – DCN adotadas no país.

Quando os PCNs foram subitamente substituídos pela BNCC, essa lógica construtiva e processual foi deixada de lado. A BNCC foi apresentada ao país como um documento terminativo a ser adotado diretamente nas escolas, embora a LDB continue dizendo o contrário. Ademais, a BNCC tinha como justificativa o evidente equívoco de que todos os estudantes de educação básica do país devem ser submetidos exatamente ao mesmo tipo de ensino e conteúdos, o que, em um país múltiplo como o Brasil soa mais do que descabido, soa intencionalmente danoso.

Extrapolando sua competência legal, porém, a BNCC impôs uma metodologia de ensino a todo país, a pior conhecida: a metodologia de ensino mnemônico de base behaviorista por ‘competências e habilidades’, reconhecida mundialmente como uma metodologia de formação de operários acrílicos e já abandonada na maioria dos países desenvolvidos, especialmente na Europa, onde ela foi concebida no pós-guerra alemão. Entende-se, desse modo, que a prioridade da BNCC é garantir que os alunos desenvolvam competências específicas, em vez de focar nos direitos fundamentais relacionados ao aprendizado e ao desenvolvimento integral do aluno, conforme estabelece a LDB. A menção aos princípios éticos, políticos e estéticos é feita de forma superficial, sem aprofundamento necessário que explicita como esses princípios devem guiar o processo educacional, o que pode gerar profissionais sem direcionamento específico em ambiente que há muita cobrança e pouco resultado/

aprendizado, entregando para a sociedade professores recém-formados que não sabem como direcionar suas aulas.

Tirando o foco do direito de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a BNCC determina que os conteúdos curriculares é que estejam em evidência no processo de desenvolvimento das competências. Em Brasil (2017, p. 15), dá-se a percepção de que “[...] os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência.” E para justificar esse posicionamento, baseia-se na fala de que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência apresentada nas últimas reformas com enfoque adotado pelas avaliações internacionais, o que revela um alinhamento à lógica do mercado (Lopes; Macedo, 2011).

Assim, hoje, a BNCC aliena estados, municípios e estabelecimentos escolares de sua participação efetiva na construção dos catálogos curriculares aplicados nas escolas, mas também alija a maioria das universidades brasileiras e os cursos que elas oferecem para formação de professores, pois esses cursos continuam sendo oferecidos com tratamento crítico de conteúdos para os futuros professores. Ou seja, os professores que se formam hoje no Brasil são ensinados e treinados com uma metodologia diferente daquela que terão que aplicar nas escolas. Para completar essa situação caótica, os livros didáticos foram apenas minimamente adaptados à BNCC (algo que demoraria décadas para realizar e a um custo elevadíssimo, e que os mercados editoriais deram um jeito de ‘driblar’ com seus métodos que não cabe aqui descrever), sendo que se apresentam, hoje, como uma miscelânea de livros antigos com uma tentativa de adequação à metodologia de competências e habilidades – adequação que, de fato, nunca foi levada a efeito.

Com esse estado de coisas, embora saibamos que, para um profissional trabalhar na área da educação, ele necessita primeiramente de uma formação adequada em sua área e dispor de materiais adequados à formação de clientelas específicas que, no Brasil, chegam a ser tão diferentes quanto uma comunidade norte-americana e uma congolosa, por exemplo, o que tem ocorrido, a despeito de todo esforço pessoal dos docentes da Educação Básica, é que:

- a) os professores recebem um tipo de formação;
- b) os livros didáticos apresentam outro tipo (misto ou bem indefinido?); e
- c) a BNCC determina outro tipo de ação educativa.

O resultado não é difícil de prever. Acresçamos a isso que, nos últimos oito anos, as condições de trabalho docente e estruturais das escolas pioraram significativamente em função de cortes orçamentários seguidos, e temos que os alunos brasileiros alcançam alguns dos piores índices de desenvolvimento intelectual do mundo, o que se comprova por seguidos testes internacionais de qualidade nos resultados educativos.

Conforme o exposto acima, é válido afirmar que o processo educativo brasileiro, antes humanizado e organizado em função de uma construção crítica e coletiva do currículo, com grande enfoque em processos de comunicação e de trabalho cooperativo, foi drasticamente substituído por um catálogo curricular que não respeita o desenvolvimento cognitivo dos alunos (por exemplo, com a obrigatoriedade do ensino de abstrações gramaticais nas séries iniciais do ensino fundamental, época em que os alunos operam cognitivamente por meio de meios concretos e ainda não processam abstrações complexas) nem a formação dos docentes. Além disso, constata-se que há um esforço para manter a continuidade e a resiliência nas operações organizacionais, representando um retrocesso nas políticas educacionais, envolvendo a retirada de direitos e/ou a diminuição da qualidade das diretrizes curriculares, impactando negativamente a educação.

É possível observar implicitamente que a BNCC direciona conceitos permeados de competências curriculares na elaboração dos currículos escolares. Isto é corroborado por Malanchen; Santos (2020) quando afirmam que:

Observamos que o primeiro grande desafio a ser superado com a BNCC e com a Lei n. 13.415/2017, é o esvaziamento do conteúdo escolar que vem acompanhado de uma ênfase em desacreditar a importância da teoria para a formação dos indivíduos, tendo as competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da educação escolar. [...] Rever a função social da escola a partir do entendimento do conteúdo escolar como prioridade na formação dos indivíduos requer enfrentamentos mais amplos, no campo da concepção de educação que defendemos. Que escola pública queremos e que temos condições de fazer acontecer. Esse desafio passa pela luta coletiva, por proposições da sociedade, sistematizadas em um Plano Nacional de Educação, que faça valer uma política de acesso ao conhecimento sistematizado às crianças, jovens e adultos (Malanchen; Santos, 2020, p. 12).

Nesse cenário devastador, vamos focar aqui o aspecto do ensino de línguas e dos aspectos comunicativos dos alunos. Hoje, se sabe (Ferrarezi Junior, 2024), que o desenvolvimento linguístico em crianças e adolescentes é muito mais do que apenas uma instrumentalização para o bom convívio social, mas

também fator decisivo para o desenvolvimento neuro-cognitivo desses alunos. Assim sendo, se a Educação Infantil e a Educação Básica, especialmente as de caráter integral, falham no ensino linguístico, os prejuízos para os alunos podem ser perenes. Daí nossa preocupação em dar ênfase a essa questão no presente trabalho. Vejamos o proposto pela figura 6:

Figura 6 – Redução da maioria penal.



Fonte: Osvaldo, 2024.

Disponível em: <[www.comunicandopararefletir.blogspot.com/2024/03/10-charges-mostram-que-o-brasil-atual-e.html](http://www.comunicandopararefletir.blogspot.com/2024/03/10-charges-mostram-que-o-brasil-atual-e.html)>.

Acesso em: 21 jul. 2025.

Diante do exposto, é conveniente a apresentação desta charge relacionada ao assunto, visto que revela uma crítica à transição de um modelo educacional mais aberto e flexível, representado pelos PCNs, para um modelo mais restritivo e focado em conteúdos específicos, representado pela BNCC. Os sentidos implícitos e o contexto da charge reforçam essa crítica, promovendo uma reflexão sobre a importância de uma educação que valorize a diversidade e a formação integral dos alunos. Isto é, embora a charge em questão trate de um contexto social e jurídico, podemos utilizar as mensagens implícitas e explícitas para fazer uma analogia com o campo educacional e as diretrizes curriculares.

A charge e o contexto educacional podem ser comparados para destacar a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão, a flexibilidade e o apoio pedagógico adequado. Assim, como a charge critica a justiça seletiva e as desigualdades sociais, podemos interpretar que uma abordagem educacional mais inclusiva e flexível (como a dos PCNs) é essencial para combater as

desigualdades educacionais, enquanto uma abordagem mais rígida e uniforme (como a da BNCC) pode enfrentar críticas semelhantes às abordadas na charge.

## 9. A importância do aprendizado de língua materna e estrangeira

Quando trabalhamos uma língua natural na escola, seja ela materna ou estrangeira, temos que levar em consideração que toda língua necessita de um aprendizado contínuo e progressivo. Uma vez que a linguagem é uma atividade constitutiva Franchi; Fiorin; Ilari, (2011), isto é, é construída e aprendida por meio da prática linguística do sujeito, qualquer processo educativo que intente desenvolver uma língua com crianças e adolescentes precisa dedicar expressivo tempo para as quatro competências comunicativas básicas: ouvir, falar, ler e escrever, nesta ordem de desenvolvimento e de importância.

Podemos observar que o uso de uma língua encontra-se em todas as áreas do conhecimento e do saber humano, como por exemplo, na troca de ideias sobre determinado assunto, nas negociações, na roda de amigos, nos bancos acadêmicos, como também em toda a sociedade onde há seres humanos. Portanto, independentemente de sua forma oral ou escrita, deve ser usada de maneira farta, contínua e adequada, sempre deixando clara a intencionalidade do locutor para seu interlocutor.

Com o processo de globalização já devidamente estabelecido, todos os países sentiram a necessidade de inserir línguas estrangeiras na grade curricular de seus sistemas de ensino, não mais apenas por cultura, mas por necessidade econômica e profissional. No Brasil, embora saibamos que os anos iniciais da vida são os mais profícuos para o aprendizado de línguas e que, portanto, esse ensino deveria iniciar na educação infantil, ele se inicia apenas no sexto ano do Ensino Fundamental II (quando as crianças já têm em torno de 11 anos de idade) e vai até o 3º ano, do Ensino Médio. E, o pior é que, de acordo com a BNCC, esse ensino pode chegar ao limite inferior de uma única aula de 45 minutos por semana, em que se trabalham muito mais os aspectos abstratos e gramaticais da língua do que as competências comunicativas em si. Ou seja, o aluno tem o período de sete anos para sair 'competente' em uma língua estrangeira, estudando cerca de 45 minutos por semana. No caso do Brasil, a língua escolhida é a língua inglesa, que é uma língua de família linguística distinta do português e isso, obviamente, complica ainda mais o processo. Observando-se, ainda, que a inclusão da Língua Inglesa no currículo escolar brasileiro está atrelada ao reconhecimento desta como idioma universal pelo mercado de trabalho.

Essa tentativa de ensino, obviamente, desmotiva os docentes de língua estrangeira, que se sentem desvalorizados e impedidos de fazer um trabalho

verdadeiramente formativo. A informação toma conta do pouquíssimo espaço dado a esses docentes e é praticamente inócua na constituição das competências comunicativas dos alunos. Há também outro ponto que desmotiva estes profissionais: enfrentam discriminação devido à falta de valorização da disciplina pelos próprios colegas em um conselho de classe, por exemplo, bem como por parte dos alunos, que muitas vezes carecem de uma consciência crítica acerca da importância do ensino de línguas.

Por sua vez, a língua materna ocupa mais espaço temporal no processo educacional (algo em torno de quatro ou cinco aulas semanais, dependendo da fase de ensino e do estabelecimento escolar), mas com a implementação da BNCC, se foca cada vez mais em abstrações gramaticais e em regras de bem-falar ensinadas a alunos silenciados em sala de aula. Afinal, de que servem regras gramaticais e normas de bem-falar se o processo de ensino é mnemônico? Os alunos têm que ficar calados em sala e dispõem de pouquíssimo tempo para produção de textos com sentido.

A BNCC retomou o ensino da terminologia gramatical brasileira do século passado, com uma infinidade de nomes que não têm qualquer significação para os alunos (como ‘polissíndeto’, ‘anacoluto’, ‘proparoxítone’ e ‘Oração Coordenada Assindética’, por exemplo), ocupando as mentes infanto-juvenis com uma memorização sem-fim de nomenclatura gramatical, que não se consegue relacionar aos fenômenos concretos da língua e que não serve para o desenvolvimento linguístico das crianças. Ela suscita também outra problemática importante: a tentativa de padronizar a educação nacional, seguindo os princípios de igualdade e universalidade, e isso pode resultar na homogeneização dos sujeitos, negligenciando aspectos fundamentais, como as diferenças culturais, sociais, econômicas e regionais, assim como as particularidades de aprendizado de cada indivíduo. Isto é, ao buscar tratar todos os alunos de maneira igual, a BNCC pode não levar em conta as diferenças individuais e subjetividades que existem entre os alunos.

A análise linguística e textual antes preconizada pelos PCNs foi banida e, em seu lugar, retornaram e memorização de conceitos vinculados à análise fonológica (o que é uma palavra proparoxítone?), à análise morfológica (conceito radical e substantivo!) e à análise sintática (o que é uma Oração Subordinada Substantiva Objetiva Indireta Reduzida de Infinitivo?). As perdas para o desenvolvimento linguístico dos alunos da Educação Básica brasileira têm sido enormes. E o Governo Federal, em uma fase difícil da governabilidade nacional, sendo obrigado a estabelecer parcerias governativas com facções políticas reacionárias no Congresso Nacional, não tem tido força política para reestabelecer a normalidade do sistema no que concerne ao ensino linguístico. Podemos ver, com olhos nus, que os prejuízos já são incalculáveis para uma

geração que, além disso, tem sido silenciada pela disseminação quase sem limites de aparelhos digitais que dominam a maior parte de seu tempo e de suas atenções. O que fazer?

Esta é uma (de várias) perguntas motrizes para os profissionais da educação. No sentido de apresentar uma resposta plausível, responder-se-ia que, inicialmente, os professores de língua materna teriam em foco estimular no aluno a base para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, facilitando a aprendizagem de outras disciplinas, enquanto que a língua estrangeira oportunizaria estimular o cérebro a melhorar as habilidades, como a criatividade, por exemplo. Ambas são essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo, desde que bem fundamentadas e com objetivos bem traçados e complementares. Nesse contexto, aplicaria metodologias que focassem na comunicação real e prática, utilizando atividades interativas como debates, discussões e projetos em grupo, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo.

## 10. Língua: meio de interação social

A linguagem é central no processo das interações humanas e na formação de uma sociedade coesa e funcional. Reflete a importância da comunicação na estruturação das relações sociais e não se limita à questão de falar certo ou errado, pois, segundo Antunes (2009, p. 21-22):

[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação.

.....  
 Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social.

Quando o ensino de línguas é direcionado às funções sociais da interação verbal, os benefícios são substanciais. Essa abordagem abarca o desenvolvimento de competências comunicativas e a aptidão para interagir eficazmente em diversos contextos sociais, além de fomentar a cidadania ativa. Ademais,

ao enfatizar as funções sociais, valoriza-se a diversidade linguística e cultural, promovendo a inclusão e a igualdade.

Sob essa perspectiva, ao delinear parâmetros entre os textos que orientam as diretrizes educacionais, observa-se, na LDB, que a mensagem subjacente é que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, promovendo o desenvolvimento integral do educando e sua qualificação profissional. A LDB também enfatiza a importância da valorização das experiências extraescolares. Em contrapartida, os PCNs destacam a relevância de desenvolver competências comunicativas que permitam aos alunos expressar e compreender enunciados de maneira adequada aos contextos sociais e culturais.

Adicionalmente, os PCNs salientam a necessidade de políticas pedagógicas que democratizem o acesso aos conhecimentos linguísticos, essenciais para o exercício pleno da cidadania. A BNCC, por sua vez, propõe um currículo nacional que assegura o desenvolvimento de competências essenciais para todos os alunos, incluindo a competência comunicativa e a capacidade de interagir eficazmente em diversos contextos sociais. Entretanto, observa-se que mesmo apresentando os princípios de igualdade e universalidade, os sujeitos são homogeneizados, sem considerar as diferenças e subjetividades que existem ou podem existir. Juntos, esses documentos constituem uma base ideológica para o ensino de línguas que valoriza as funções sociais da interação verbal, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e pertinente à sociedade contemporânea.

Na oportunidade, diante da realidade prática, questiona-se: o que se pretende assegurar com o tipo de ensino que prioriza nomenclaturas e classificações metalinguísticas de palavras e frases? Pode-se citar três fatores: a exclusão através da atuação verbal; o desprestígio docente; e, a redução e o falseamento do fenômeno linguístico (Antunes, 2009); obviamente, nenhuma instituição assume esses papéis e, ainda conforme Antunes (2009, p. 181-2).

[...] eles que sustentam a prática escolar de salas superlotadas, sem tempo (dos professores e alunos) para a leitura, sem tempo para a escrita devidamente preparada, planejada e revisada. São eles que sustentam a redução do estudo da língua a exercícios de análise da nomenclatura e da classificação morfosintática de frases e palavras. São eles que alimentam os simplismos infundados sobre a língua, sobre a gramática da língua, os quais, por sua vez, reforçam a ideologia da incompetência e alimentam os preconceitos contra os falares dos mais pobres e dos menos letrados.

Em suma, essa fala critica uma abordagem educacional que, ao invés de promover um ensino rico e significativo da língua, reforça limitações

estruturais e preconceitos, prejudicando o desenvolvimento pleno dos alunos. Nesse processo, as palavras são consideradas meios de interações sociais, reconhece-se a importância da linguagem na estruturação das relações humanas e na formação de uma sociedade coesa e funcional.

Sob a ótica da língua como meio de interação social, pode-se citar como exemplo a seguinte charge:

Figura 7 – Qual seu maior medo?



Fonte: Nauro, 2025.

Disponível em: <<https://i.pinimg.com/736x/29/f8/ed/29f8edd38bedeb4775efe4dfce7f29a.jpg>>.

Acesso em: 21 jul. 2025.

Assim, a língua desempenha um papel fundamental na interação social mostrada na charge. Ela permite a troca de informações, a expressão de sentimentos e percepções, e a criação de humor e ironia. Ao utilizar a linguagem para interagir, tanto o entrevistador quanto o entrevistado contribuem para uma reflexão mais ampla sobre as prioridades e ansiedades da sociedade moderna, especialmente no contexto da conectividade digital. A expectativa do entrevistador, que faz uma pergunta direta e objetiva, é subvertida pela resposta inesperada do entrevistado, gerando um momento de humor e ironia. A resposta inusitada do entrevistado pode levar a uma discussão mais ampla sobre o impacto das redes sociais na vida das pessoas e como elas se tornaram uma parte central de nossas rotinas e preocupações. A língua permite que o entrevistado expresse uma sensação de ansiedade relacionada à conexão digital. A linguagem utilizada pelo entrevistado também reflete uma percepção moderna e comum na sociedade atual, onde a conectividade digital

é altamente valorizada. Existe uma interação social, entretanto, aponta um problema: a dependência do uso das novas tecnologias.

Este exemplo tem muito a ver com nossas discussões, pois traz um problema atual, que é o manejo do mundo digital e se comparadas às diretrizes que norteiam a BNCC e são aplicadas nas escolas com resultados muitas vezes ineficazes, constatados através de avaliações internas e externas, e quiçá, esteja também relacionado ao uso indiscriminado das novas tecnologias sem preparo para o manejo correto em sala de aula, são fatores de relevância do trato semântico no ensino básico e possíveis resultados positivos.

### 10.1 A palavra como função da língua

A citação de Saussure destaca que o valor de um signo linguístico (uma palavra) deriva de sua relação e contraste com outros signos dentro do sistema da língua. Cada palavra tem um significante (a forma sonora ou gráfica) e um significado (o conceito ou ideia representada). A interação entre esses elementos é que define o sentido das palavras. Como exemplo, tomemos a palavra ‘cárcere’. O significante dessa palavra é a sequência de sons /kar.se.re/ ou suas representações gráficas (as letras ‘c-á-r-c-e-r-e’). O significado é o conceito de uma prisão, cadeia, calabouço, cela. O significado de ‘cárcere’ é compreendido em contraste com outras palavras, como ‘prisão’ ou ‘cercar ideias’, que têm significantes e significados diferentes. Dessa maneira, o signo ‘cárcere’ não possui valor absoluto, mas obtém seu significado por meio de sua posição dentro do sistema da língua e sua diferença em relação a outros signos.

Concebendo tal ideia, a palavra constitui a principal representação dos sinais empregados na comunicação, embora não seja a única. Quando o indivíduo carece de domínio da língua, a interação comunicativa é significativamente restringida. É através do domínio linguístico que o ser humano se comunica de maneira eficaz, adquirindo e transmitindo informações, expressando opiniões e aprendendo a defender suas ideias. Esse processo é fundamental para a internalização de valores sociais e a formação de visões de mundo, facilitando a existência humana ao contribuir para o desenvolvimento cultural, educativo e social. Por fim, é essencial destacar a importância das palavras como unidades fundamentais da linguagem e como sua compreensão semântica é primazia para o aprendizado significativo e a comunicação eficaz.

Todavia, é importante compreender que a representação de sinais por meio das palavras não tem seu desenvolvimento apenas através do poder que o homem exerce sobre o outro, mas também temos o desenvolvimento do poder de domínio através destas representações. Quanto maior for o grau de letramento, maior será a possibilidade de exercer influência sobre o outro. É

exatamente esta, a preocupação hoje com o desenvolvimento em relação à educação no país. Professores cientistas da educação escolar vêm realizando pesquisas e fazendo projetos para, através das escolas, promoverem uma ampliação progressiva com os alunos.

A preocupação maior é com alunos do ensino fundamental, pois eles são a base para o desenvolvimento social. O grande obstáculo encontrado é a diferença socioeconômica que a maioria das vezes obriga o aluno a abandonar a escola, ou para ajudar na economia familiar, ou por falta de interesse. Esse segundo ponto é o mais grave, pois o aluno muitas vezes se depara com a falta de estímulo para continuar, que pode ter origem na família que não possui um conhecimento, ou do próprio educador que não se prepara psiquicamente para orientar o estudante a desenvolver o domínio da linguagem.

Para desenvolver o poder que o professor exerce sobre seus alunos, ele tem que possuir conhecimentos não só social, mas também conhecimentos mais complexos e relativos à linguagem normativa. A maior parte de nosso dia passamos, relatando fatos que aconteceram, que vimos, falamos, sentimos e vivemos, quando relatamos estes fatos o fazemos da forma que vemos realmente ou vemos através das representações feitas por sinais. Ao descrever os mesmos fatos, descrevemos utilizando a língua de modo normativo, ou seja, os relatos interferem com a formação cultural e a maneira como vemos o mundo e os valores que temos como o social, e a descrição interfere plenamente com o grau de letramento com o domínio da língua normativa. Quando não possuímos este conhecimento nos perdemos nas normas e as palavras representadas passam a ser apenas palavras. Podemos constatar este fato no exemplo descrito por Ferrarezi Junior (2008).

A maioria das pessoas que olha para uma floresta vê “árvores” e “mato”. É que a cultura da maioria de nós não nos permite ir além. Um mateiro bem treinado, porém, não vai ver “árvores”, mas uma cerejeira, um mogno, um cedro, uma maracatiara, um ipê, um roxinho, um algodoeiro-bravo, uma copaibeira, etc., e saberá atribuir um valor diferente para cada uma dessas variedades de árvores. Da mesma forma um ervateiro será capaz de distinguir, no que vemos apenas como “mato”, um sem-número de ervas medicinais, cada uma com uma utilidade e valor distinto (Ferrarezi Junior, 2008, p. 45).

Quando usamos as palavras para representar fatos ocorridos, as palavras serão simplesmente palavras representadas, ou seja, serão conjuntos de palavras na representação de fatos. Na descrição, estes conjuntos de palavras passarão pelas normas gramaticais, e sofrerão classificações, as palavras não serão mais palavras, será denominada e terá seu valor. Ou seja, para um aluno

as palavras só terão a importância para a representação, para um pesquisador da língua, cada palavra tem um valor e uma classificação diferente que podem ser utilizadas simultaneamente, mas cada qual possuindo seu valor gramatical. Fazendo esta classificação será permitido enxergar os valores culturais, compreendendo melhor os valores de mundo.

## 10.2 A relação entre a palavra e a língua

Nelson Mandela já afirmava em vários de seus discursos que ‘Se você fala com um homem na língua que ele entende, isso vai para a cabeça dele. Se você fala com ele na língua dele, isso vai para o coração dele’. Este enunciado contrasta os diferentes níveis de impacto da comunicação verbal. Nesse contexto, é possível afirmar que, ao ministrar suas aulas, o objetivo primordial do professor é assegurar que seus alunos compreendam plenamente os conteúdos apresentados e que atingirá seus objetivos de ensino ao conseguir influenciar tanto o raciocínio quanto as emoções dos alunos, evidenciando o poder da linguagem. Assim, destaca-se a importância crítica da escolha adequada da língua para atingir não apenas a compreensão cognitiva, mas também a empatia e a conexão emocional. Tal abordagem resulta em uma interação mais eficaz e satisfatória entre professor e aluno no ambiente educacional.

Diante desta conjuntura, observa-se que a língua constitui uma ação individual cuja finalidade principal é a interlocução entre diferentes grupos sociais. Através das palavras, construímos a linguagem. Nessa perspectiva, a língua pode ser entendida como um sistema de signos representados pelas palavras, que permite ao ser humano vivenciar a realidade no mundo. Portanto, aprender uma língua não se limita ao domínio das estruturas gramaticais, mas inclui a compreensão dos significados culturais das palavras e das formas como as pessoas se entendem socialmente e interpretam essa realidade. A linguagem possibilita ao indivíduo a representação das palavras, regularizando e organizando seus pensamentos, intenções e ações, de diversas naturezas, no processo de aprendizagem e comunicação.

Borba (2008, p. 10-13) esclarece divinamente essa natureza da linguagem ressaltando seus traços mais característicos a saber:

- a) Simbolização – ocorre quando opera com elementos que representam a realidade, sem, contudo, constituírem eles a realidade em si mesma. Pode-se citar como exemplo uma pomba branca que não é apenas um pássaro; ela carrega um significado mais profundo, universalmente reconhecido como um símbolo de paz.
- b) Articulação – todo ato de comunicação é analisável em diversos níveis com graus variáveis de complexidade. Aqui, Borba está

destacando que a comunicação não é um fenômeno homogêneo e pode ser compreendida de maneiras diversas, dependendo do nível de análise que escolhermos. Por exemplo, pode-se analisar a comunicação em termos de estrutura linguística (como a gramática e a sintaxe), em termos de contexto social (como as normas culturais e sociais), ou em termos de impacto emocional (como as emoções e intenções dos interlocutores).

- c) Regularidade – cada manifestação linguística tem uma significação permanente capaz de repetir-se idêntica a si mesma nas mesmas circunstâncias. Isso pode incluir a estrutura das frases, o uso de determinadas expressões, ou até mesmo a forma como certos temas são abordados em conversas. Ela ajuda a criar um entendimento comum entre os interlocutores, facilitando a interpretação e a resposta adequada às mensagens. Por exemplo, em uma sala de aula, há uma regularidade na forma como as aulas são conduzidas: o professor inicia com uma introdução, apresenta o conteúdo principal, e conclui com uma revisão ou discussão.
- d) Intencionalidade – todo ato de comunicação implica sempre um propósito claro e definido. A intencionalidade refere-se às intenções e objetivos subjacentes dos interlocutores ao se engajarem em uma troca comunicativa. Pode-se citar como exemplo quando alguém diz “Está frio aqui dentro”, a intencionalidade pode ser uma solicitação implícita para fechar uma janela ou ajustar a temperatura, além de simplesmente fazer uma observação.
- e) Produtividade – a linguagem contém um mecanismo capaz de produzir um número praticamente infinito de mensagens. A produtividade implica que a língua não é um sistema rígido e estático, mas flexível e expansível. Cita-se como exemplo a palavra “selfie”, que foi criada recentemente para descrever a prática de tirar fotos de si mesmo com dispositivos digitais. (grifos do autor)

As dimensões da linguagem não são limitadas; não se trata apenas de representar palavras sem um objeto claro, mas de compreender o que está sendo representado. A comunicação por meio da representação depende do conhecimento e do domínio da linguagem. Representar palavras equivale a produzir linguagem, e produzir linguagem resulta na criação de discurso e na organização de ideias. Em outras palavras, comunicar algo a alguém, utilizando essas representações, mantém uma interação cultural e social onde a palavra e a linguagem compartilham a mesma objetividade.

Essa objetividade é a capacidade de representar os fatos, mesmo que não reflitam exatamente como ocorreram, uma vez que cada indivíduo interpreta o mundo e faz reflexões com base em seu nível cultural. Não percebemos as

coisas como realmente são ou como outras pessoas as veem, mas de acordo com nossa própria percepção cultural.

As pessoas não veem os fatos em sua essência, mas conforme a representação cultural na comunidade em que vivem. Isso explica porque, muitas vezes, nossas palavras, discursos ou ações têm mais valor do que as de outras pessoas.

### 10.3 As palavras e seus sentidos

A nossa capacidade de compreender e comunicar sobre o mundo está intrinsecamente ligada à linguagem que utilizamos. Com isso, o conhecimento da linguagem amplia a capacidade de compreensão e comunicação, permitindo que os indivíduos percebam e descrevam novos aspectos da realidade que antes estavam fora de seu alcance cognitivo. Nesse sentido, as palavras possuem significados que variam conforme o contexto em que são usadas. No ensino básico, é crucial que os alunos aprendam a interpretar as palavras de acordo com diferentes contextos para uma compreensão mais rica e precisa da comunicação (Ferrarezi Junior, 2008). Pode-se citar como exemplo a palavra ‘banco’, que pode significar uma instituição financeira, um assento ou uma formação geológica, dependendo do contexto em que é utilizada.

As palavras carregam significados culturais intrínsecos, em que o ensino da semântica deve considerar os aspectos culturais para que os alunos compreendam não apenas o significado literal das palavras, mas também suas conotações e associações culturais. Por exemplo, a palavra ‘saúde’ em português possui uma carga emocional e cultural profunda, diferente de palavras em outras línguas que expressam sentimentos semelhantes. Ao ensinar os diversos sentidos das palavras, os professores ajudam os alunos a desenvolver habilidades para analisar, interpretar e utilizar a linguagem de maneira eficaz. Isso é fundamental para a comunicação eficiente e para a expressão de ideias e opiniões.

Ensinar os múltiplos sentidos da palavra ‘luz’, por exemplo, pode ajudar os alunos a compreender metáforas e outros recursos estilísticos na literatura. Segundo Ferrarezi Junior (2008), dominar a língua envolve não apenas conhecer as palavras, mas entender seus múltiplos sentidos e como aplicá-los em diferentes contextos comunicativos. Isso inclui a capacidade de usar e interpretar palavras de forma flexível e adaptativa, como a habilidade de reconhecer e utilizar homônimos e polissemias de maneira apropriada em escrita e fala.

Ao explorar os diferentes sentidos das palavras, os alunos desenvolvem uma maior empatia e compreensão das perspectivas culturais dos outros, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso. Portanto, o ensino da semântica, conforme discutido por Ferrarezi Junior (2008), está

intrinsecamente relacionado à compreensão dos vários sentidos das palavras. Isso não só enriquece o conhecimento linguístico dos alunos, mas também promove habilidades de interpretação, comunicação e empatia cultural, essenciais para o desenvolvimento integral e eficaz na educação básica.

A partir do exposto, pode-se continuar apresentando a ideia de que uma certa palavra pode ter vários sentidos, dependendo do contexto em que está inserida. A palavra que possui a mesma grafia é considerada pelo falante como o mesmo sinal, porém é utilizada e interpretada com um sentido adequado ao contexto, recurso denominado polissemia, amplamente utilizado na linguagem literária. A polissemia, por exemplo, é crucial para a constituição de um texto literário. A compreensão de seu funcionamento é importante para entender a estrutura gramatical e o processo de atribuição de sentido de uma língua. Sem a compreensão da polissemia, não é possível contextualizar a estrutura e o funcionamento de uma língua natural.

É importante que o professor proponha ao aluno que pesquise a maior quantidade possível de vocábulos que podem ser usados com vários sentidos, por exemplo, a palavra 'coisa'. Também o professor pode fazer a seleção de uma poesia em que ocorram palavras que podem ser entendida em sua acepção simbólica.

O nome é um meio de representar algo, evitando a descrição sucessiva todas as vezes que queremos dizer alguma coisa, fazendo com que o interlocutor estabeleça uma ligação do nome ao objeto. Isso é mais do que classificar os objetos (coisa), esses nomes servem para construir registros para facilitar a decodificação das coisas pelo receptor.

Essas classificações podem sofrer alterações de acordo com as culturas. Em cada cultura, estas informações facilitam na compreensão do mundo através da língua. Seguindo essa linha de raciocínio de Ferrarezi Junior (2008), compreendemos a importante função dos registros linguísticos, por exemplo, quando dizemos que uma determinada árvore é uma laranjeira, logo entendemos que uma laranjeira produz laranja. Se disser que plantamos um pé de auranciáceas, se o receptor não tiver um conhecimento científico, não saberá de que árvore estamos falando.

Esses registros variam muito de acordo com a cultura, mas isso não significa que outras pessoas estão erradas por construir registros usando outras palavras para representação. Esses registros interferem e influenciam na forma como vemos o mundo, pois são assimilações que trazemos de uma herança cultural, que contribuem para nomearmos ou renomearmos alguma coisa, utilizando recursos do nosso meio para criar novos registros, ou seja, novas formas de representar as coisas, como:

**Mandioca** = macaxeira/aipim  
**Pernilongo** = muriçoca  
**Riacho** = córrego, regato  
**Abóbora** = jerimum  
**Facão** = facalhão, sabre  
**Rastelo** = sideiro  
**(mulher) grávida** = gestante  
**Droga (entorpecente)** = bagulho

Todas essas variações existem dentro do nosso país, e por ser um país com muitas regiões e culturas diferentes, ao longo do tempo foi adquirindo essas variações de registros. O mesmo ocorre com a denominação destes registros em outros países e quando se trata de um país grande e tem um maior contato com outras culturas, a tendência é importar também esses registros para sua cultura.

É isso o que está acontecendo em nosso país, muitos registros já estão sendo implantados em nosso vocabulário, principalmente vocabulários pertencentes à língua inglesa, como:

**Hardware** = equipamento  
**Software** = programa  
**Display** = vídeo  
**Mouse** = rato  
**Keyboard** = teclado  
**Setup** = instalar  
**Tools** = ferramentas  
**Printer** = impressora  
**Folder** = pasta  
**File** = arquivo

Essas variações que estão sendo importadas e atribuídas à nossa cultura são muito prejudiciais, pois vão interferir em nossa cultura e assim estaremos correndo o risco de perder nossos próprios registros.

Este mesmo fator ocorreu à maioria das tribos indígenas, as quais tiveram suas culturas dizimadas por outras. Podemos perceber que as poucas tribos que ainda existem, mantêm ainda suas culturas e suas representações linguísticas, é essa a forma de sobrevivência. Quando substituímos registros por outros de outra cultura estamos importando a cultura de outros em nosso meio, pois como já falamos os registros são criados a partir da visão de mundo que temos e vivemos.

Existem países onde são proibidos a comercialização de programas de computadores ou equipamentos que utilizam a língua de origem, ou seja, a língua estrangeira. Ao contrário do nosso país, onde costumamos escolher nomes levando em consideração a sonoridade do que pelo significado, ou pela

forma de representação se é bonita e elegante, levando ao uso exagerado de letras como: *H, K, Y e W* como está representada abaixo.

## Dheywysson

Isso acontece porque a maioria dos pais quando escolhe o nome para uma criança, não procura o sentido da palavra, fazem isso, pois querem homenagear alguém famoso ou porque acha a transcrição bonita ou diferente. Em consequência desse fator, e que desenvolvemos a habilidade para criar uma grande variação de apelidos, esses apelidos são criados de acordo com o que a pessoa representa, com o que faz, ou de acordo com sua profissão. Como: *pele, para-raio, padeiro, baiano, baixinho, macarrão, etc.* O que não ocorre com outras culturas, como na cultura inglesa, onde as pessoas têm o nome de acordo com sua realidade, como:

**Dr. Simon Driver**

↳ Refere-se à profissão

O uso da palavra para representar o mundo por meio de registro (língua), exige a especificação dos elementos representados, o que nem sempre acontece como já percebemos, causando assim um desvio cultural na habilidade de utilizar os recursos da língua para representar a visão de mundo em que vive.

Pensando nessas variedades dialéticas identificadas geograficamente e socialmente a que leva ao surgimento de preconceitos relativos a valores sociais, é que o PCN faz abordagem trazendo uma reflexão onde orientam professores a trabalhar no resgate da cultura e valores sociais respeitando essas variações.

Para isso as escolas precisam se livrar de alguns mitos que existem, onde tem uma única forma certa de falar, e onde a escrita é o espelho, ou seja, uma cópia fiel da fala. Seguindo esta linha de raciocínio, seria então necessário consertar a fala do aluno, e isso seria uma mutilação cultural, seria matar a visão de mundo que o aluno possui, e também a desvalorização de sua comunidade, onde estaria dizendo que a comunidade em que ele vive é incapaz de possuir uma formação, estaria desprovida de conhecimento, ou seja, incapaz de ter uma visão de mundo.

A questão não é classificar o certo ou errado, mas saber quais as regras dialéticas, respeitando seus valores. Saber organizar esses diferentes registros, saber falar e como falar considerando a quem e porque se dizem determinados registros. Não no sentido de correção, mas de adequação às circunstâncias

necessárias. Falar bem e falar adequadamente é obter o efeito pretendido. Ficando assim, para a escola, a tarefa de ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações.

#### 10.4 A semântica no ensino básico

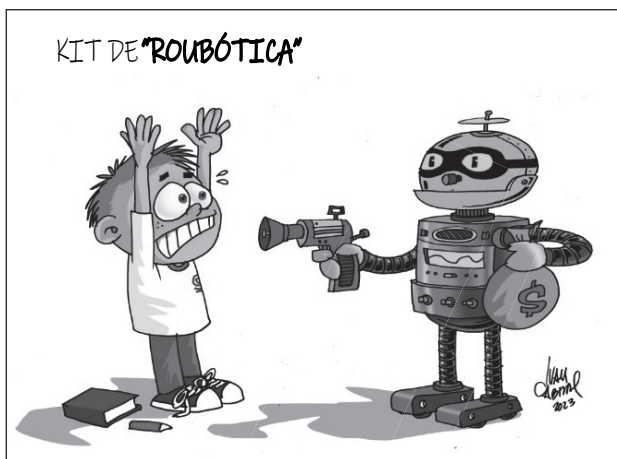
Sabe-se que as unidades linguísticas (palavras, sons) só adquirem significado e valor em relação às outras unidades dentro do mesmo sistema. É através das diferenças e das relações entre essas unidades que os significados são construídos. Como exemplo prático pode-se dizer que a compreensão da palavra ‘casa’ depende não apenas do som específico que ela produz, mas também de como ela se diferencia de outras palavras dentro do sistema linguístico. A partir dessas diferenças, pode-se atribuir significados claros e distintos às palavras.

Segundo Pêcheux (2015, p. 51):

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços; o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

Nesse sentido, pode-se assimilar dessa ideia de Pêcheux (2015), que as palavras e seus significados são compreendidos por meio das distinções que possuem em relação a outras palavras dentro do sistema da língua. Na sala de aula, por exemplo, o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar com os alunos textos fictícios, procurando despertar o senso crítico e suas diferentes interpretações e visões de mundo. O professor pode utilizar dos seguintes meios: comparar livros e filmes, pedir com que os alunos façam a leitura de um mesmo livro que já tenha sido transposto para o cinema; discutir e comparar os escritos com as cenas do filme; verificando o que os alunos haviam imaginado: se personagens que aparecem no filme são iguais ou diferentes do que tinham imaginado. Como exemplo prático, podemos citar a análise de uma charge.

Figura 8 – Kit de “Roubótica”.



**Fonte:** Disponível em: < [https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEhfhV3AP1YNFu3o0Jf8wIACPBa1kNhD9-2LmD8n5vePxKrZGTUEK7tKyBbiUYcbExA1c7FEDlJjfPmNEMt2gulrZG-jknYQvEFFhCkEaG13-qC0eOLOPFNGrSxr2Gb4y6T-u9NSPx5BO-cx4e68FYxjQ98droq\\_JLfD-io24mKA9hRRnLnHLLpeMGaLofj4/s1000/charge-kit-de-roubotica.jpg](https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEhfhV3AP1YNFu3o0Jf8wIACPBa1kNhD9-2LmD8n5vePxKrZGTUEK7tKyBbiUYcbExA1c7FEDlJjfPmNEMt2gulrZG-jknYQvEFFhCkEaG13-qC0eOLOPFNGrSxr2Gb4y6T-u9NSPx5BO-cx4e68FYxjQ98droq_JLfD-io24mKA9hRRnLnHLLpeMGaLofj4/s1000/charge-kit-de-roubotica.jpg) >.

Acesso em: 21 jul. 2025.

Certamente, a significação, interpretação e sentido das palavras nesta charge concentra-se basicamente nos elementos visuais combinados com os elementos textuais e querem criar significados específicos provocando reflexões. Alguns pontos que podem ser discutidos a partir dela são referentes ao *contexto sociopolítico* que remonta a um evento ou situação de acontecimentos; à identificação de *personagens ou objetos* presentes e a relação entre eles; a seleção das palavras escolhidas e como contribuem para o significado geral, isto é, analisar o *texto* e o *diálogo* apresentado na charge; identificar a mensagem implícita ou a crítica que o autor transmite; por fim, deve-se considerar o uso de recursos estilísticos e a riqueza da interpretação a partir deles. Enfim, a charge pode ser uma boa estratégia de ensino com ênfase na semântica para alcançar melhores resultados. As inferências são relevantes nesse momento.

Diante desse cenário, é importante que o professor leia para os alunos alguns textos fictícios ou mesmo uma poesia que desperta a sensibilidade, a imaginação; que seja possível criar imagem no aluno, posteriormente, pedir para que esses alunos façam ilustração por meio de desenho entre outros meios. Também, o professor pode propor que os alunos criem um personagem ruim e outro bom, trançando sua característica física e psicológica e que estabeleçam padrões de comportamento entre eles, atributos éticos e morais.

Todos esses recursos são de imprescindível importância para estimular no aluno, a relação entre a língua e a imaginação, e claro, desenvolver no aluno

a capacidade de imaginar e transpor essa imaginação para uma representação linguística. Além de seu valor recreativo e educativo, a ficção ajuda os alunos a manter viva a capacidade de avaliação do mundo.

Diante do exposto, até o momento, reforça-se o valor da semântica na educação básica e seu argumento primordial está no fato de que compreender o significado é essencial para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Nesse sentido, destaca-se que a língua e a cultura estão interligadas e que o ensino da língua deve considerar o contexto cultural dos alunos. Ele defende uma abordagem que relacione a língua materna dos alunos à sua cultura, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa.

Em *Semântica de Contextos e Cenários*, doravante SCC (2010), Ferrarezi Junior introduz uma vertente da semântica que associa a língua e a cultura, afirmando que ambas são formadas em conjunto e não são independentes. A SCC envolve a ideia de que a língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos. O autor menciona os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro em relação ao ensino da língua materna, criticando a estagnação de métodos educacionais que não acompanham os avanços na língua. Assim, o autor sugere uma reconstrução na abordagem da língua materna na escola, um processo longo e penoso. Em sua obra, pode-se destacar ainda, que apesar das restrições impostas pelos currículos, os professores têm liberdade para definir como os conteúdos serão ministrados em sala de aula e motiva-os a trabalharem a semântica em sala de aula para subsidiar o ensino da língua portuguesa.

Enfim, defende uma abordagem mais integrada e culturalmente relevante na educação linguística, que explora a relação entre as palavras e seus vários sentidos, destacando a importância da compreensão semântica no ensino da língua materna. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento linguístico dos alunos e para a compreensão mais ampla da linguagem e da cultura.

Referenciando a teoria de Ferdinand de Saussure (1997), que destaca a natureza arbitrária dos signos linguísticos e a importância das relações entre os signos dentro de um sistema linguístico para a construção de significados, Ferrarezi Junior (2010), sublinha a relevância de ensinar aos alunos a compreenderem os múltiplos sentidos das palavras e como esses significados são construídos e negociados em diferentes contextos. Assim, defende também que, a semântica deve ser um componente central no ensino da língua materna, sendo essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. O autor argumenta que o domínio semântico possibilita aos alunos a interpretação e a produção de discursos eficazes, promovendo uma comunicação mais rica e significativa.

Nesse contexto, o estudo dos significantes e significados, bem como suas relações, é fundamental para o ensino da semântica nas escolas. Ferrarezi

Junior (2008) utiliza esses conceitos para evidenciar como os alunos podem aprender a interpretar e utilizar palavras de maneira eficaz.

A filosofia de Ferrarezi Junior (2008) enfatiza a importância do ensino da semântica, compreendendo os múltiplos sentidos das palavras e suas conotações culturais. Essa abordagem visa desenvolver a competência linguística e comunicativa dos alunos de forma contextualizada. Por outro lado, a BNCC, embora aborde aspectos semânticos, pode ser percebida como menos detalhada em relação à profundidade do estudo semântico e cultural defendido pelo autor supracitado no início deste parágrafo.

A BNCC foca em competências gerais. Percebe-se, portanto, que a filosofia de Ferrarezi Junior complementa e aprofunda as diretrizes da BNCC ao enfatizar a importância do entendimento semântico e cultural na formação linguística dos alunos. Integrar esses aspectos pode proporcionar uma educação mais rica e significativa, alinhada com os objetivos de desenvolvimento integral propostos pela BNCC.

### **10.5 A semântica na prática educacional: desafios e possibilidades**

Como se tem afirmado até o momento, a compreensão da semântica como papel crucial na prática educacional é fundamental para a boa e correta interpretação das informações, para a produção de discursos coerentes e a ampliação do conhecimento. Com a sua compreensão, os alunos desenvolvem habilidades essenciais de leitura e escrita, além de identificar os diferentes sentidos para as palavras e produzir discursos coerentes e persuasivos.

Todavia, a aplicação da semântica no ensino básico apresenta diversos desafios para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Um dos principais seria a sua natureza abstrata, pois os significados dependem dos diversos contextos, o que pode gerar uma confusão na mente do alunado se o professor também não compreender o processo e encontrar estratégias que facilitem essa absorção do papel semântico. Além disso, a semântica soma-se a outras áreas do conhecimento, exigindo, por vezes, a interdisciplinaridade, nesse caso, há uma falta de oportunizar momentos entre os professores para integrar os assuntos, apesar dos ditos planejamentos escolares, que na prática deixam a desejar. Também se percebe nas escolas e nas salas de aula a falta de materiais didáticos adequados para o ensino de semântica que carecem de eloquência sobre o tema.

A possibilidade da semântica na prática educacional pretende desenvolver o cognitivo e cultural nos alunos e o mais relevante é que pode ser utilizada como ferramenta para o ensino de outras disciplinas como: história, geografia, sociologia e filosofia. Posto isso, é primordial que os professores

adotem estratégias de ensino adequadas, tais como: exemplos concretos, reflexão sobre a linguagem, diversificar os recursos didáticos e promover a interdisciplinaridade.

Portanto, se investir no ensino de semântica a escola forma alunos reflexivos e conscientes do poder da linguagem, capazes de executar uma comunicação eficaz.

A educação básica pretende desempenhar um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade justa e equitativa, principalmente despertando a forma como os alunos percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a semântica surge como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a igualdade no ambiente educacional. Através de sua compreensão e da utilização adequada é possível enriquecer a comunicação, facilitar a aprendizagem e combater preconceitos e discriminações. Logo, os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades críticas de interpretação e análise de textos, discursos e situações. Compreender os múltiplos significados das palavras e suas nuances contextuais permite aos alunos uma leitura mais profunda e consciente das informações que recebem.

Ao observar o cenário atual, percebe-se que alunos com um vocabulário amplo têm mais recursos para se expressarem de maneira precisa, evitando ambiguidades e mal-entendidos. Essa habilidade comunicativa é vital tanto nas relações interpessoais quanto no desenvolvimento acadêmico e profissional.

Sendo um instrumento de inclusão, a semântica pode promover a valorização da diversidade linguística e cultural. Ao ensinar os alunos a reconhecerem e respeitarem as variações linguísticas, os professores contribuem para a formação de uma sociedade mais tolerante e inclusiva. Palavras e expressões carregam significados culturais e históricos, e compreender essa diversidade é um passo importante para combater estereótipos e preconceitos. Mas, percebe-se que há um sério desafio para eficácia da semântica no ensino básico: a formação adequada dos professores.

Dito isso, é essencial que os mesmos estejam preparados para trabalhar com a semântica de forma criativa e crítica, utilizando estratégias pedagógicas que integrem o estudo do significado das palavras no cotidiano escolar. Investir na formação de professores e na atualização de materiais didáticos são passos essenciais para aproveitar o potencial da semântica e transformar o ambiente educacional em um espaço de inclusão e igualdade.

## Considerações Finais

As políticas educacionais atuais para a formação docente, marcadas por dilemas e contradições, exigem questionamento, denúncia e reformulação. É essencial tornar públicas as políticas excludentes impostas através de bases curriculares rígidas e regulatórias, que atendem predominantemente aos interesses do mercado em detrimento de uma formação integral e emancipatória dos educadores.

A BNCC, ao adotar experiências internacionais para a formação de professores, contribui para a padronização e atrofia curricular, desprofissionalizando docentes ao privilegiar discursos técnicos que desarticulam teoria e prática, comprometendo a unidade e a interação necessárias para o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, a LDB (Lei nº 9.394/1996) destaca a importância de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento do educando, capacitando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art. 2º). Além disso, a LDB enfatiza a valorização da experiência extraescolar e a gestão democrática do ensino público, princípios que deveriam ser mais integrados nas políticas de formação docente.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) reforçam a necessidade de desenvolver competências comunicativas e sociais que permitam aos alunos expressar e compreender enunciados de forma adequada aos contextos sociais e culturais. Eles também enfatizam políticas pedagógicas que democratizem o acesso aos conhecimentos linguísticos, fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Os PCNs propõem uma abordagem pedagógica que integra teoria e prática, valorizando a diversidade cultural e as particularidades regionais. Diante do exposto, é fundamental que as políticas educacionais para a formação docente considerem a integração de diretrizes da LDB e dos PCNs, promovendo uma formação que valorize a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos educadores.

Quando se traz a temática da educação aos amparos legais sob a perspectiva da aplicação semântica no ensino básico, pretende-se fazer um despertar da consciência educacional priorizando ações didáticas para que os alunos compreendam não apenas as estruturas linguísticas, mas também os significados e usos contextuais das palavras e expressões. A semântica ajuda os alunos a interpretar textos de maneira mais profunda e crítica, favorecendo a construção de sentidos e a capacidade de comunicação eficaz. Isso é especialmente relevante quando consideramos que as bases curriculares, como a BNCC, precisam ir além da mera padronização e promover a compreensão dos usos sociais e culturais da linguagem.

De acordo com os PCNs, a abordagem semântica na educação contribui para que os alunos desenvolvam competências comunicativas essenciais, permitindo-lhes expressar e compreender enunciados de maneira adequada e contextualizada. A LDB reforça a importância de uma educação que promova o pleno desenvolvimento do educando, o que inclui a capacidade de interpretar e utilizar a linguagem de forma significativa e crítica.

Portanto, integrar a semântica no ensino básico é fundamental para a formação de indivíduos capazes de navegar e interagir em uma sociedade complexa. Isso promove uma educação mais inclusiva e equitativa, alinhada com os princípios de cidadania ativa e democrática, conforme defendido pelos PCNs e pela LDB.

Pode-se observar que, o ensino de línguas no processo educacional brasileiro depende de ‘n’ fatores para que possa ocorrer de forma coerente. Para tanto, temos os chamados PCNs, LDB, BNCC, que tem como objetivo fazer com que o ensino seja amparado legalmente, dentro de suas normas institucionais, possibilitando uma perfeita interação entre todos os membros componentes do processo ensino/aprendizado realizado entre instituição/professores/alunos.

Para enfatizar nosso objeto base de estudo atribuído ao livro “Semântica Básica na Educação” de Celso Ferrarezi Junior, contamos com a contribuição daquele que foi consagrado como o “pai da Linguística” o conceituado Ferdinand de Saussure que possibilitou posteriormente, o desfecho de várias áreas dentro da linguística, entre elas a própria semântica. Também não podemos deixar de fora a contribuição de Mikhail Bakhtin (1999) em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, levando em consideração o processo enunciativo da fala para a comunicação entre os indivíduos dentro de uma sociedade falante de um mesmo idioma.

Nessa perspectiva, Ferrarezi discute a prática educacional tendo como base a Gramática Normativa, onde menciona Saussure pelo fato de considerar a língua um produto normativo, sendo que para ele a fala deveria seguir a mesma norma culta da língua, como também os conceitos de Bakhtin (1999) que estuda de forma diferenciada a normatividade linguística da língua, visto que, para ele a fala e a escrita devem ser observadas de forma variada, sendo que, os indivíduos se utilizam de vários objetos para se comunicarem, como por exemplo, gestos, sinais, palavras, entre outras, que tendem a possibilitar o que de fato interessa no meio social “a compreensão dos enunciados”, ou seja, a veiculação da mensagem expressa por seus interlocutores.

Assim, é válido observar que Ferrarezi busca mostrar uma nova didática a ser aplicada em sala de aula pelos educadores, posto que, não necessitamos obviamente de mostrar a Gramática Normativa como um “bicho de sete

cabeças” e sim tentar simplificá-la. Em sua obra, questiona o fato de que não é necessário chegar ao aluno e expor que o “s” indica propriamente dentro da classe dos substantivos o “numeral”, e sim colocá-lo em situações em que ao ler possa perceber que “o macaco” é um e que “os macacos” obviamente podem ser dois ou mais.

O autor enfatiza além de fatores gramaticais como o exposto acima que os educadores devem levar em consideração o ambiente social do aluno, e tentar trazer todas as suas explicações referentes à disciplina a qual está ministrando para a vida real do aluno, fazendo o uso de jogos interativos, assim, o aluno terá a necessidade de se transfigurar para seu mundo real e pensar acerca da resposta que deverá obter de forma coerente.

Logo, para melhor compreensão é de suma importância os conhecimentos pertinentes à linguística e suas áreas sucessoras, em nosso caso os sentidos expressos por meio da Semântica, onde o profissional encontrará várias possibilidades de ministrar sua aula de forma eficaz, fazendo com que o ensino se torne algo prazeroso independentemente de que disciplina ele esteja ministrando. Assim, é possível afirmar que podemos ter uma revolução na área educacional, tanto dos professores quanto dos alunos, para que possam se tornar indivíduos autocríticos e pensantes em uma comunidade social.

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **A semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2006. (Estratégias de ensino; 7)

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários**: de la langue à la vie. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; JESUS, Sérgio Nunes de; SOUZA, Elizângela Ataíde de. Da BNCC ao projeto de ações interdisciplinares: (ensino – pesquisa – extensão na educação básica). **Revista Linguística e Educação**. Rio de Janeiro | volume 17 | número 2 | p. 436 – 444 | maio – ago. 2021. Acessado em 23/01/2025 <http://dx.doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n2a53257>.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1995.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

PÊUCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução, notas e posfácio Marcos Bagno; apresentação Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2021. (Referenda; 3)

Editora CRV  
versão para revisão

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

RESENHA

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# DIMENSÕES DA LINGUAGEM HUMANA<sup>1</sup>: estética, cognição, educação sob a perspectiva de Celso Ferrarezi Junior

---

1 Resenha desenvolvida por meio da obra: FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Ser humano, ser estético, ser linguístico**: a construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. 307 p.

*Editora CRV*  
*versão para revisão do autor*

**Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão**

# DIMENSÕES DA LINGUAGEM HUMANA: estética, cognição, educação sob a perspectiva de Celso Ferrarezi Junior

Sérgio NUNES DE JESUS<sup>1</sup>

A obra *Ser humano, ser estético, ser linguístico: a construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários*, escrita por Ferrarezi Jr. é apresentada como um estudo *provocativo e instigante* sobre a *natureza humana*, pois aborda dimensões, muitas vezes, negligenciadas pela tradição racionalista ocidental. Assim, o autor propõe um olhar radicalmente distinto sobre aquilo que se compreende por *cognição, linguagem e visão de mundo* ao apontar que o ser humano não deve ser compreendido primariamente como ser racional, mas como ‘ser estético’ e ‘linguístico’. Essa mudança de perspectiva, longe de ser apenas uma provocação filosófica, revela-se na tentativa ousada de revisar pressupostos arraigados na tradição cartesiana que, por séculos, sustentou a ideia de que a racionalidade era o traço distintivo da humanidade em relação aos demais seres vivos.

Sendo assim, em seus primeiros apontamentos, é revelado que o motor dessa escrita não é apenas teórico, mas profundamente existencial – pois ao recusar a abordagem neutra e desapaixonada, o autor compartilha com o leitor as inquietações pessoais, experiências enquanto professor e pesquisador, bem como a convicção de que *a linguagem não pode mais ser estudada de forma isolada da estética e da subjetividade*. Com isso, a obra ultrapassa o campo da linguística estrita para tornar-se reflexão interdisciplinar, em diálogo com a *filosofia, a psicologia, a neurociência e a educação*. Esse diálogo, aliás, constitui um dos grandes méritos do trabalho, pois Ferrarezi Jr. consegue costurar diferentes saberes sem perder de vista o foco principal: *compreender o ser humano em sua complexidade*.

No prefácio, escrito por *Sebastião Josué Votre*, há o reconhecimento da audácia do autor ao colocar em xeque não apenas os fundamentos da tradição filosófica ocidental – ao contestar Aristóteles e Descartes –, mas também ao

1 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGAgro-UNIR. Colaborador no PPGCEN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [sergio.nunes@ifro.edu.br](mailto:sergio.nunes@ifro.edu.br)

propor nova abordagem sobre a cognição e a linguagem. A ideia de que a mente humana é predominantemente estética e de que o raciocínio lógico é apenas subproduto aprendido ao longo da vida, lança luz sobre práticas sociais contemporâneas, especialmente, no campo educacional. O autor defende ainda que é a estética – compreendida como sensibilidade à beleza e à sublimidade – que orienta nossas escolhas, percepção do mundo e, inclusive, o modo como significamos o que nos cerca.

No decorrer do texto, o autor argumenta também que o paradigma cartesiano – que separa corpo e mente e coloca a racionalidade como fundamento da consciência – precisa ser urgentemente revisto. A crítica é clara: essa divisão artificial entre razão e emoção, entre lógica e sensibilidade, levou aos equívocos teóricos que ainda persistem na forma como concebemos a inteligência, a linguagem e, até mesmo, a educação. Em vez disso, o autor propõe que a cognição humana deve ser compreendida a partir do ‘cálculo estético’, isto é: da nossa capacidade natural de perceber, avaliar e interagir com a beleza.

Nessas perspectivas, acima abordadas – ao discutir o valor da pintura “Salvator Mundi”, atribuída a Leonardo da Vinci – Ferrarezi Jr. evidencia que o que está em jogo na valorização de uma obra de arte não é sua utilidade prática, mas sua capacidade de *evocar sentimentos, memórias, estados de contemplação e encantamento*. Isso se repete em inúmeros exemplos apresentados ao longo da obra: a busca por roupas bonitas, a valorização do corpo, a importância dos objetos decorativos, a música, a literatura e, até mesmo, as escolhas que fazemos em nossas relações interpessoais são orientadas pela estética, não pela razão; isso nos faz refletir e muito...

Ainda, na mesma linha de pensamento, o autor defende que a linguagem é um fenômeno profundamente humano, marcado por *metáforas, subjetividades e contextos culturais*. Assim, a proposta da Semântica de Contextos e Cenários, desenvolvida por Ferrarezi Jr. ao longo de anos de estudo com línguas indígenas da Amazônia, busca justamente romper com os modelos analíticos frios e abstratos que ainda predominam em muitos estudos linguísticos. Em vez de buscar fórmulas universais, a teoria propõe uma análise situada, que leva em consideração a cultura, a visão de mundo e o cenário em que a linguagem é produzida.

Nessas perspectivas, a atenção se volta ao desenvolvimento da linguagem no ser humano, algo que Ferrarezi Jr. apresenta de forma acessível e didática. Há dados da neurociência que mostram como o cérebro humano se estrutura a partir dos estímulos linguísticos, especialmente nos primeiros anos de vida. Destaca-se, aqui, a importância da oralidade e da escuta ativa na construção do pensamento e da subjetividade. Para o autor, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um mecanismo de constituição do próprio

sujeito, pois ela organiza o pensamento, dá forma às emoções e permite que o indivíduo se reconheça como ser no mundo.

Dessa maneira, o autor é contundente ao criticar a obsessão por uma alfabetização precoce, que desrespeita o tempo do desenvolvimento cerebral das crianças e ignora as fases de amadurecimento do sistema nervoso. Em vez disso, ele propõe uma *educação linguageira centrada no afeto, na escuta e na construção gradual do repertório simbólico*. Ao mesmo tempo, enfatiza que a linguagem deve ser compreendida como ferramenta de acesso à cidadania, ao pensamento crítico e à possibilidade de transformação social. Esse é um dos pontos altos dessa pesquisa: a forma como articula as reflexões filosóficas com a prática pedagógica e com a defesa da educação humanizadora.

Isso posto, o autor introduz a noção de “visão de referência” que se aproxima do conceito de “visão de mundo”, mas com maior rigor teórico. Para ele, *cada sujeito constrói sua visão de referência a partir das experiências vividas, das palavras que lhe são ensinadas, dos contextos sociais em que está inserido e das estéticas que internaliza*. Essa construção, por sua vez, orienta o modo como interpreta o mundo e como se comunica. Trata-se de um processo dinâmico, sempre em construção, mas profundamente enraizado na linguagem. Por isso, ao compreender a linguagem como estruturante da cognição e da percepção, *a obra de Ferrarezi Jr. oferece uma nova chave para entender a subjetividade humana*.

Para tanto, repensar a natureza humana à luz da estética e da linguagem não é apenas uma tarefa teórica, mas um imperativo ético e político. *Num mundo marcado pela aceleração, pela superficialidade e pelo desprezo à sensibilidade, a proposta do autor resgata aquilo que há de mais profundo na experiência humana: a capacidade de sentir, de criar sentidos, de narrar, de escutar e de transformar o mundo com palavras*. A linguagem, aqui, não é um simples meio de comunicação, mas instrumento de construção de mundos, de subjetividades e de beleza.

Uma das passagens mais impactantes da obra está no modo como o autor desmonta aquilo que ele chama de “confusões” em torno do pensamento racional. Argumenta que o intelecto humano, ao contrário do que se costuma propagar, não opera primariamente por meio do raciocínio lógico-matemático. Segundo ele, essa crença foi sustentada durante séculos por um paradigma cartesiano que estabeleceu, artificialmente, uma cisão entre *corpo x mente, razão x emoção, ciência x estética*. Ferrarezi Jr. apresenta com clareza que esse dualismo não apenas limita nossa compreensão sobre o que é o humano, mas também compromete a forma como educamos, produzimos conhecimento e nos relacionamos.

Para demonstrar suas ideias, o autor recorre aos inúmeros exemplos do cotidiano, que ilustram o predomínio da estética sobre a razão nas escolhas humanas. A valorização de objetos pelo *design* e não pela funcionalidade, a importância da beleza na organização de espaços, o uso de filtros nas redes sociais e o sofrimento causado por imperfeições estéticas são apresentados como evidências de que a mente humana opera a partir de critérios de sublimidade. Tais exemplos, simples em aparência, ganham força quando articulados com a argumentação teórica. Trata-se de uma forma eficaz de comunicação com o leitor, que se reconhece nas situações descritas e passa a compreender, de maneira concreta, a centralidade da estética na construção do sentido.

O pesquisador demonstra grande sensibilidade ao evitar os jargões técnicos, mesmo quando trata de temas complexos como a formação neurológica da linguagem e o conceito de “embodied cognition”. Isso torna o livro útil não apenas para especialistas, mas também para professores da educação básica, estudantes de licenciatura e todos aqueles que se interessam por compreender os processos que constituem o sujeito. O autor faz isso sem perder densidade teórica, o que revela não só domínio do tema, mas também compromisso com a democratização do conhecimento.

Assim, o autor retoma pesquisas das neurociências para sustentar que o cérebro humano não nasce pronto, e que a linguagem oral desempenha papel fundamental na formação das estruturas cognitivas. Destaca-se aqui o conceito de mielinização, que diz respeito ao amadurecimento das conexões neurais. Esse processo, segundo o autor, ocorre de forma mais intensa até os cinco anos de idade, o que reforça a necessidade de atenção pedagógica voltada para a oralidade e não para a antecipação da alfabetização, como tem sido a tendência em políticas educacionais.

Nesse ponto, a obra entra em diálogo direto com os debates sobre alfabetização no Brasil, critica abordagens que desconsideram os tempos do desenvolvimento infantil – e é categórico ao afirmar que muitas crianças são forçadas a ler e escrever antes que seus cérebros estejam prontos para isso, o que resulta em frustrações, sentimentos de inadequação e exclusão escolar. Essa crítica contundente é sustentada com argumentos sólidos e articulada com a proposta construtiva que aponta – *respeitar os processos naturais do desenvolvimento humano, valoriza a escuta, o afeto e a construção gradual do repertório linguístico.*

Conquanto, ao abordar a dimensão linguística do ser humano, Ferrarezi Jr. sustenta que a linguagem não é apenas meio de expressão, mas o próprio instrumento de construção da subjetividade e da visão de mundo. Essa visão está pautada na proposta da Semântica de Contextos e Cenários, desenvolvida pelo autor em pesquisas anteriores. Trata-se de uma teoria que propõe compreender o significado a partir dos contextos culturais e das experiências

vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, *a linguagem não é neutra, mas profundamente afetada pelas formas como os indivíduos constroem sua realidade*. É nesse ponto que o conceito de “visão de referência” ganha destaque e aponta que *cada ser humano interpreta o mundo a partir de filtros construídos social, histórica e emocionalmente*.

Assim, a valorização da oralidade, da subjetividade e da estética no processo de formação da linguagem também encontra ressonância nos estudos de autores como Lev Vygotsky (1896-1934), Howard Gardner (1943- ) e Antônio Damásio (1944- ), pois embora Ferrarezi Jr. adote uma abordagem bastante autoral, evitando subsumir-se a modelos preexistentes, nota-se, ao longo do texto, a tentativa de romper com as amarras de um pensamento que considera a linguagem como ‘algo’ puramente estrutural ou gramatical, e fazer-se compreender que é um fenômeno vivo, atravessado por afetos, memórias e contextos socioculturais.

Ainda, aponta que, ao longo da história da educação brasileira, predominou um modelo que valoriza a norma culta como instrumento de exclusão, impondo padrões linguísticos, muitas vezes, distantes da realidade dos alunos. A partir dessa crítica, o autor *propõe uma educação linguística que respeite os diferentes repertórios dos estudantes e que seja capaz de acolher a diversidade linguística como expressão da pluralidade cultural*. Essa proposta encontra respaldo em estudiosos da sociolinguística crítica, embora o autor prefira trilhar seu próprio caminho teórico, centrado na ideia de visão estética do mundo.

Também propõe um modelo educacional centrado na dignidade humana. Em oposição à lógica do “custo-benefício” e da eficiência técnica, Ferrarezi Jr. defende a educação voltada à formação de sujeitos sensíveis, críticos e conscientes de sua linguagem. Assim, a proposta vai ao encontro de correntes pedagógicas humanistas que priorizam o desenvolvimento integral do indivíduo e reconhecem a importância da arte, da escuta e da subjetividade na aprendizagem. *Em tempos de avanço do tecnicismo e da padronização curricular, essa defesa da escola sensível à estética e à linguagem é, antes de tudo, um gesto de resistência*.

A obra *Ser humano, ser estético, ser linguístico: a construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários*, não é um manual, tampouco uma obra fechada em si mesma. Ao contrário, *é um convite ao pensamento, à dúvida e à reconstrução de certezas*. É uma obra que provoca o leitor a olhar para dentro, a revisitar suas experiências com a linguagem, a repensar suas práticas educacionais e, principalmente, a considerar que a sensibilidade é parte constitutiva do conhecimento. A beleza, nesse sentido, deixa de ser um enfeite e passa a ser reconhecida como motor da inteligência e da criatividade.

Vale ressaltar que, embora o autor rejeite o rótulo de originalidade, sua obra é profundamente original, não pelo ineditismo das ideias em si, mas pela forma como as articula, contextualiza e apresenta. A honestidade intelectual, o comprometimento com a transformação social e o olhar sensível para a complexidade do humano fazem deste livro uma leitura essencial para educadores, linguistas, filósofos e todos aqueles que se perguntam, com seriedade, o que nos torna humanos.

Em diversos momentos do texto, o autor contesta a pretensa neutralidade das ciências modernas, afirmando que a razão, muitas vezes, foi elevada a uma espécie de pedestal epistemológico sem que se reconhecessem suas limitações e condicionamentos. Essa crítica, que percorre toda a primeira parte do livro, sugere que a racionalidade, tal como concebida pela tradição cartesiana e pelo pensamento iluminista, foi historicamente utilizada como instrumento de dominação e exclusão.

Ao propor que o ser humano não é, em sua essência, racional, mas estético, Ferrarezi Jr. não apenas desafia as convenções acadêmicas, como também apresenta uma alternativa teórica com implicações práticas relevantes. *Se a cognição humana é moldada pela sensibilidade estética, então os sistemas de ensino baseados exclusivamente na lógica, na objetividade e na padronização perdem parte significativa de sua eficácia.* A escola, nesse sentido, não pode mais ser concebida como máquina de racionalizar crianças, mas como espaço de encontro entre subjetividades, histórias de vida e afetos.

O autor questiona os modelos pedagógicos que colocam a razão acima da experiência sensível ao demonstrar como a linguagem, muitas vezes, é ensinada a partir de dado conjunto de regras frias, descoladas da realidade dos sujeitos, desconsiderando a pluralidade cultural e linguística existente nas salas de aula brasileiras. Essa crítica se estende à forma como as avaliações escolares, as propostas de letramento e os currículos são organizados e pautados por um ideal de aluno idealizado, distante das reais condições de vida e aprendizado da maioria dos estudantes.

Ferrarezi Jr. propõe, assim, a ‘reconceitualização’ da linguagem como experiência de mundo. Ao destacar que “nossa linguagem é metafórica por natureza”, pois evidencia que os significados não são absolutos, mas construídos social e historicamente, em contextos específicos, a partir de relações afetivas e simbólicas. Logo, isso implica que a aprendizagem da linguagem – e, por consequência, da leitura e da escrita – precisam respeitar o tempo, os afetos e os contextos de cada sujeito.

A visão de mundo, ou visão de referência, não nasce com o indivíduo, mas é gradualmente construída a partir da linguagem que ele ouve, fala, sente e compartilha. Assim, é importante considerar, no capítulo dedicado à

*construção da significação*, como o autor aprofunda o conceito de “cenário” como elemento fundante da interpretação linguística. Em sua teoria semântica, os cenários não são apenas o pano de fundo onde os eventos ocorrem, mas verdadeiras estruturas cognitivas e afetivas que moldam a maneira como cada pessoa interpreta a realidade. Essa noção rompe com os modelos linguísticos estruturais, que enxergam o significado como algo estático e universal, e propõe uma abordagem dinâmica, viva e profundamente humana da linguagem.

Esse olhar, por sua vez, transformador, também se estende à relação entre linguagem e ética. Ainda, argumenta que a linguagem não apenas expressa valores, mas também os constrói. Quando se diz que “a vida e a morte estão no poder da língua” (como citado do livro dos Provérbios 18: 21), não se trata de uma metáfora vazia, mas de um alerta sobre a responsabilidade que temos ao falar, ensinar e nomear o mundo. O autor mostra como as palavras moldam realidades, constroem subjetividades e interferem diretamente nas possibilidades de existência dos sujeitos. Isso exige, dos educadores e formadores, compromisso ético *com o que se diz, com como se diz e com os efeitos de cada palavra no processo formativo*.

Nesse sentido, a obra revela um cuidado com o modo como tratamos a infância, com a linguagem que utilizamos na formação de nossos estudantes, com as práticas pedagógicas que adotamos e com as teorias que escolhemos ‘como guia’. Ferrarezi Jr. denuncia, com sensibilidade, o modo como as crianças são rotuladas, patologizadas ou desqualificadas por não se adequarem a um modelo idealizado de aprendizagem. Ele defende que cada sujeito tem seu tempo, sua história, seu ritmo, e que a estética da linguagem pode ser uma ponte para respeitar e valorizar essas singularidades.

Em seu percurso teórico, Ferrarezi Jr. dialoga com pensadores como Darwin (1809-1882), Descartes (1596-1650), Lakoff (1941- ), Johnson (1949- ), entre outros, mas sem jamais se prender à mera citação. Ele tensiona os conceitos, questiona os pressupostos e propõe caminhos alternativos. Sua leitura de Darwin, por exemplo, vai além das interpretações tradicionais ao reconhecer que até mesmo na teoria da seleção natural há espaço para a estética – como no caso das escolhas reprodutivas feitas por critérios de beleza –, Ferrarezi Jr. amplia o escopo do debate sobre a cognição humana e desafia a ideia de que a vida é, essencialmente, resultado de cálculos de custo e benefício.

Assim sendo, o mesmo ocorre com a crítica ao modelo lógico-matemático de pensamento. Ao afirmar que não é o raciocínio frio que guia nossas decisões, mas uma espécie de “cálculo estético”, o autor nos obriga a rever até mesmo nossas noções de inteligência, criatividade e racionalidade. É esse cálculo estético que permite que apreciemos uma obra de arte, que nos emocionemos com uma música, que escolhamos nossos afetos, que sintamos

repulsa ou encantamento diante de uma ideia. E é ele, também, que está na base da linguagem, das metáforas, das narrativas e das formas objetivas de construir sentido.

A proposta do autor se torna profundamente política (no contexto da materialidade da língua), pois, ao reivindicar a centralidade da estética e da linguagem como fundamentos do humano, também está propondo uma nova forma de organização social, mais sensível, mais ética e mais justa. Em um mundo marcado por discursos de ódio, por polarizações e por práticas educativas opressoras; seu livro aponta para a possibilidade de uma educação voltada ao encantamento, ao respeito pela diferença e ao desenvolvimento da sensibilidade crítica.

Dessa forma, *é válido pensar que, a obra é mais que um livro de teoria linguística, portanto. “Ser humano: ser estético, ser linguístico” é um manifesto pela beleza, pela educação sensível e pela valorização da linguagem como instrumento de construção do humano.* Ao longo da escrita, Ferrarezi Jr. sustenta que a estética não é supérflua, mas constitutiva – pois é por meio dela que percebemos o mundo, que nos reconhecemos nos outros, que aprendemos, que criamos e que transformamos nossa realidade.

Essa visão ressoa de maneira profunda em tempos em que *a produtividade é mais valorizada do que a sensibilidade*, e em que a escola, muitas vezes, reproduz o modelo tecnicista que ignora o afeto e a subjetividade dos estudantes. Ferrarezi Jr. nos convida a olhar com mais cuidado para as palavras que usamos, para as imagens que construímos e para os sentidos que atribuímos às experiências; *nos mostra que a linguagem é mais do que um meio de comunicação: é a própria forma como nos constituímos como sujeitos.*

Torna-se evidente que sua obra não é apenas relevante para os estudos da linguagem, mas também para a Pedagogia, a Psicologia, a Filosofia e demais áreas que se dedicam a compreender o ser humano em sua plenitude. Trata-se de uma contribuição ampla, generosa e necessária – tanto no campo acadêmico quanto na prática cotidiana daqueles que, de alguma forma, trabalham com pessoas.

Na segunda metade da obra, desloca-se o olhar da estética para aquilo que denomina como nossa constituição essencialmente linguística do ser humano. Afirmar que o ser humano é ser linguístico, em sua proposta, muito mais do que reconhecer a linguagem como ferramenta de comunicação: trata-se de compreendê-la como o eixo estruturante do pensamento, da subjetividade e das relações com o outro e com o mundo. É a partir da linguagem que o sujeito constrói sua consciência, organiza sua percepção e atribui sentido às experiências. Isso é apresentado com solidez teórica e com fluidez de escrita que permite que até leitores não especialistas acompanhem a complexidade da argumentação.

Ferrarezi Jr. apresenta com cuidado o funcionamento do cérebro humano desde a infância, defendendo a ideia de que a linguagem é a força propulsora do desenvolvimento cognitivo. Esclarece que o cérebro não nasce pronto e que sua estruturação depende diretamente da exposição a estímulos linguísticos – especialmente os de natureza áudio-oral – nos primeiros anos de vida. Nesse ponto, o autor rompe com visões mecanicistas do ensino da linguagem e destaca a importância de respeitar o tempo neurológico da criança, pois a aprendizagem precoce da leitura e da escrita, sem que o cérebro esteja maturado para isso, tende a gerar frustração e insegurança, prejudicando o desenvolvimento integral do sujeito.

Ao longo da argumentação, Ferrarezi Jr. também aponta críticas contundentes ao modelo escolar que impõe processos de alfabetização rígidos e antecipados, muitas vezes, por pressões externas de políticas públicas que não levam em conta as evidências da neurociência ou a realidade das crianças em contextos de vulnerabilidade. Para o autor, o ensino da linguagem precisa ser profundamente dialógico, afetivo e ancorado na oralidade, pois é nessa dimensão que a criança começa a organizar seu pensamento e a desenvolver os primeiros vínculos com o mundo simbólico. Não há como construir *visão de mundo* – ou como ele prefere, *visão de referência* – sem que haja, primeiramente, a vivência de experiências linguísticas significativas.

A língua, enquanto *código estruturado*, é uma invenção histórica e social, enquanto a linguagem é a manifestação viva, emocional e subjetiva do ser humano em relação com o mundo ao afirmar que a linguagem é anterior à própria estruturação da língua, Ferrarezi Jr. se alinha a correntes pós-estruturalistas, mas sem aderir a jargões teóricos. Ao contrário, ele mantém o compromisso com uma escrita acessível e didática, facilitando o entendimento de conceitos muitas vezes distantes da realidade de professores da educação básica.

No campo prático, essas reflexões apontam para a necessidade de repensar o papel da escola como lugar de linguagem viva. Em vez de insistir em modelos de ensino engessados, que priorizam a gramática normativa e a padronização da escrita, o autor propõe uma escola que promova experiências estéticas, que valorize a escuta, que encoraje os alunos a nomear o mundo com suas próprias palavras. Esse posicionamento ecoa os princípios do educador Paulo Freire (1921-1997), sobretudo, quando Ferrarezi Jr. sustenta que ensinar a linguagem é também ensinar a olhar, a perceber e a transformar o mundo. Não se trata de formar apenas leitores e escritores funcionais, mas sujeitos críticos, sensíveis e criadores de sentidos.

Dessa maneira, a obra ganha força na ideia de que a linguagem é também questão de identidade. O modo como cada pessoa fala, os vocabulários que

utiliza, os gestos que acompanha a fala, as metáforas que recorre – tudo isso é parte de uma identidade construída ao longo da vida. Ferrarezi Jr. retoma a noção de que a linguagem não é neutra e jamais será. Ela carrega marcas do lugar social, da cultura, da história e das escolhas estéticas de cada um. Por isso, o autor adverte sobre os riscos de práticas pedagógicas que silenciam a linguagem dos alunos, sobretudo, daqueles vindos de contextos populares, ao impor a norma padrão como única forma legítima de expressão. Essa imposição, segundo ele, é não apenas ineficaz do ponto de vista do aprendizado, mas também violenta do ponto de vista simbólico.

Ferrarezi Jr. demonstra, com propriedade, que o domínio da linguagem padrão é necessário, mas que deve ser ensinado com cuidado, sem desqualificar outras formas de falar. Em vez de substituir a linguagem do aluno pela linguagem da escola, o ideal é promover diálogo entre diferentes registros e permitir que o aluno compreenda e transite entre eles sem perder sua identidade. Essa é uma proposta profundamente inclusiva e democrática, que reconhece que todos os sujeitos são linguísticos, mas que sua forma de expressar o mundo precisa ser respeitada e valorizada no processo educativo.

O autor parte da ideia de que, ao nomearmos as coisas, atribuímos a elas um lugar no mundo. A linguagem, portanto, tem o poder de construir ou destruir realidades, de incluir ou excluir, de acolher ou violentar. Essa visão impõe uma responsabilidade ética a todos os que trabalham com a linguagem – especialmente professores, jornalistas, escritores e formadores de opinião. Ensinar a linguagem, nesse sentido, não pode ser um ato neutro. Deve ser um ato consciente, cuidadoso e comprometido com a justiça e a dignidade do outro.

Também retoma a metáfora do “cenário” para explicar como os sentidos são produzidos; pois para Ferrarezi Jr., cada sujeito, ao se comunicar, ativa determinados cenários mentais que moldam a interpretação da mensagem. Esses cenários são construídos ao longo da vida, por meio de experiências afetivas, culturais e sociais. Assim, o significado de uma palavra, de uma frase ou de um texto depende não apenas da intenção do falante, mas também dos cenários ativados pelo ouvinte. Isso reforça a tese de que o ensino da linguagem não pode se limitar à decodificação de signos, mas deve incluir a ativação de experiências significativas, o contato com múltiplas linguagens e a escuta ativa das vivências dos alunos.

Assim, a estética volta a ganhar protagonismo. Afinal, os cenários que mais tocam o sujeito são aqueles que se conectam com a beleza, com o afeto, com a memória sensível. Ferrarezi Jr. retoma, então, o fio que une as duas partes do livro: *somos seres estéticos e linguísticos porque construímos nossa existência a partir de experiências que nos emocionam, que nos marcam, que*

*deixam rastros em nossa subjetividade.* A linguagem é o lugar onde tudo isso se manifesta, se organiza e se compartilha. É ela que nos humaniza, que nos vincula ao outro e que dá forma ao nosso estar no mundo.

Essa compreensão ampla e profunda da linguagem é, sem dúvida, uma das maiores contribuições do ‘livro-manifesto’. Outrossim, ao romper com dicotomias como *razão/emoção, mente/corpo, fala/escrita*, o autor propõe um modelo de ser humano que é, ao mesmo tempo, sensível e inteligente, criador e ético, único e coletivo. Trata-se da visão integradora, que reconhece a complexidade da experiência humana e que oferece caminhos teóricos e práticos para uma educação mais humanizadora, mais justa e mais transformadora.

Sua obra transcende os limites da teoria linguística e propõe reflexão ousada e necessária sobre a natureza humana. Com escrita clara, firme e, ao mesmo tempo, sensível, Celso Ferrarezi Jr. apresenta ao leitor não apenas uma tese sobre o funcionamento da linguagem, mas um convite para redescobrir o modo como nos percebemos e nos relacionamos com o mundo. O autor percorre caminhos filosóficos, pedagógicos, neurológicos e socioculturais para mostrar que, ao contrário do que propõe a tradição racionalista, o ser humano não se define pela razão, mas pela estética – e é por meio dela que sente, interpreta, comunica e aprende.

Ao apontar que o sujeito é construído pela linguagem e que esta, por sua vez, se estrutura a partir de afetos, metáforas e experiências culturais, o autor defende uma pedagogia mais humana, mais aberta às diferenças e mais atenta aos tempos e contextos do aprendiz. Sua crítica à lógica do desempenho e da antecipação escolar não é apenas teórica, mas nasce da vivência cotidiana, da escuta atenta ao sofrimento das crianças que, muitas vezes, são silenciadas por um sistema que as vê apenas como números ou resultados.

Provoca assim, deslocamentos, rompe com certezas e convida o leitor a uma jornada de autoconhecimento e revisão crítica, pois ao desconstruir as bases do racionalismo cartesiano, o autor não propõe o abandono da razão, mas a superação de um modelo reducionista que exclui a subjetividade e a sensibilidade como formas legítimas de conhecimento. Nesse sentido, o livro não é apenas atual – é urgente. Em tempos de automatismos e frieza institucional, ele nos lembra que somos seres de linguagem e afeto, que desejam sentido, beleza e pertencimento.

Não se limita a denunciar os problemas; ele oferece alternativas, baseadas na valorização da oralidade, na escuta sensível, na formação de vínculos e no reconhecimento dos múltiplos modos de ser e aprender. Sua defesa de uma Semântica de Contextos e Cenários como modelo analítico e também como projeto educativo é uma contribuição relevante tanto para o campo da linguística quanto para os profissionais da educação e das ciências humanas em geral.

Ao longo da sua construção analítica no livro, o leitor é desafiado a abandonar modelos prontos, a olhar para o outro com mais empatia e a se reconhecer como parte de um processo contínuo de construção de significados. Ferrarezi Jr. reafirma que a linguagem não é uma técnica, mas uma forma de existir. E isso, por si só, é uma das lições mais valiosas que a contemporaneidade pode receber.

Assim, “Ser humano: ser estético, ser linguístico” não é apenas uma obra que se lê – é uma obra que se vive. Seus argumentos reverberam para além das páginas e provocam mudanças no modo de pensar, ensinar e conviver. Trata-se de um livro necessário, que deve ser lido com atenção, compartilhado com colegas e discutido nos espaços formativos. Em um contexto educacional que frequentemente se apoia em lógicas excludentes e normativas, a abordagem do autor *é um ato político e poético: ao resgatar a linguagem como espaço de liberdade, escuta e beleza, e nos permite redescobrir a essência do ser humano – ser estético, ser linguístico, ser plenamente vivo.*

Editora  
versão para revisão

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Alteridade 23, 25, 33

Análise do discurso 20, 21, 22, 24, 28, 29, 36, 58

Autonomia 123

## B

Bakhtin 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 72, 79, 147, 149

BNCC 111, 114, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 144, 146, 147, 149

## C

Carnavalização 22, 24, 25

## D

Dialogismo 19, 20, 22, 24, 25, 30, 31, 33, 35

Discurso 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 53, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 68, 72, 75, 112, 126, 136, 150

## E

Educação básica 109, 111, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 138, 143, 145, 149, 158, 163

Exotopia 32

## F

Fluxo semântico 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

## G

Gêneros discursivos 20, 24, 27, 32, 117

## I

Ideologia 28, 32, 35, 36, 131

**L**

Linguagem 2, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 48, 54, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 83, 84, 87, 104, 105, 106, 107, 111, 114, 115, 116, 119, 121, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 145, 146, 147, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166

Linguística 2, 3, 17, 19, 21, 25, 29, 35, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 58, 61, 64, 65, 66, 74, 75, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 96, 102, 103, 104, 107, 111, 112, 114, 120, 122, 128, 129, 131, 136, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 169

**M**

Marxismo 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 79, 147, 149

Mikhail Bakhtin 19, 22, 25, 28, 30, 35, 37, 147

**P**

Polifonia 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 32, 72, 77

**S**

Semântica 19, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 52, 55, 58, 59, 61, 83, 85, 90, 92, 107, 109, 111, 112, 113, 122, 133, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 155, 156, 158, 159, 161, 165

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA SENTIDOS

## ARTIGOS

- a) Os artigos devem ser inéditos (não publicados em periódicos de circulação regional ou nacional).
- b) Número de páginas: máximo: 20 páginas, incluindo o texto, bibliografia e ilustrações; espaçamento entre linhas: 1,5; tamanho: 12; caracteres: Times New Roman e Arial; Word for Windows 6.0 ou mais recente; formulário: papel A4, contendo as seguintes configurações de páginas: margem superior: 03 cm; margem esquerda: 03 cm; margem inferior 02 cm, margem direita: 02 cm.
- c) As referências bibliográficas são obrigatórias e devem seguir a NBR-6023 ou recente.
- d) Evitar, se possível, o exagero das notas de rodapé; não utilizar como nota de rodapé a referência bibliográfica, pois para a mesma já existe a REFERÊNCIA no final do trabalho.
- e) Um resumo de, no máximo 15 linhas, quando necessário, devendo ser apresentado em língua portuguesa e inglesa, destacando-se três a cinco palavras-chave/keywords/palabras clave.

## Comunicações, simpósios, congressos, colóquios, encontros e outros

É a divulgação de resultados parciais ou finais de pesquisas: resultados de apresentações em simpósios, congressos, colóquios, encontros e outros. Devendo ser publicadas de acordo com as instruções do artigo, e o número de páginas de 05 (cinco) páginas.

## Resenhas críticas

Apreciação crítica sobre determinada obra nacional ou internacional, visando estimular a leitura na área da língua(gem) e linguística. Deverão ser seguidas as mesmas orientações do artigo com o número máximo de 10 (dez) páginas.

**P.S.: Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade dos seus autores.**

## *Autor Homenageado no Dossiê* **CELSO FERRAREZI JUNIOR**



Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNIR). Mestrado em Semântica (UNICAMP). Doutorado em Linguística (UNIR). Pós-Doutorado em Semântica (UFMG). Pós-Doutorado em Semântica (UNICAMP). É autor de 63 livros literários, científicos e fotográficos. Tem mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. É Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG. Idealizador da Semântica de Contextos e Cenários, que inaugurou os estudos de Semântica Cultural no Brasil.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>.

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>.

**Contato:** [celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br](mailto:celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br)



ISSN 1809-631X

9 771809 631009