

O EMPREGO DE “O MESMO” EM REDAÇÕES MODELO ENEM: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA ALIADA AOS PRESSUPOSTOS DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

*THE USE OF "THE SAME" IN ENEM MODEL ESSAYS: A
SEMIOLINGUISTIC ANALYSIS ALLIED TO THE ASSUMPTIONS OF
FUNCTIONAL LINGUISTICS CENTERED ON USE*

Amanda Heiderich Marchon
<http://orcid.org/0000-0002-6576-949X>
Universidade Federal Fluminense
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
amandahchletras@gmail.com

Giselle de Souza Reis Coutinho
<http://orcid.org/0000-0002-3272-2433>
Universidade Federal Fluminense
gisellesouzareiscoutinho@id.uff.br

Ilana da Silva Rebello
<http://orcid.org/0000-0002-3032-604X>
Universidade Federal Fluminense
lanarebello@id.uff.br

Resumo: Este estudo se desenvolve a partir da compreensão da importância de um trabalho linguístico que analise a língua em uso, verificando as motivações discursivas de usos linguísticos inovadores, como a construção anafórica *o mesmo* (e suas variações). Assim, fundamentados nos aparatos teóricos da Teoria Semioliológica do Discurso, de Patrick Charaudeau, e da Linguística Funcional Centrada no Uso, partimos da hipótese de que a necessidade de um recurso diferente de coesão estimula o uso de *o mesmo* com função anafórica, embora as gramáticas tradicionais como Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2013) não prevejam esse uso. Nosso objetivo é, então, compreender, a partir de uma análise qualitativa, as motivações e as organizações gramaticais do emprego da construção conectora *o mesmo* em textos dissertativos-argumentativos modelo Enem. Propomos, portanto, estudar como a busca por uma performance, com base na projeção de um *ethos* (Charaudeau, 2018), aliada aos processos de analogia e categorização (Bybee, 2016), propiciam essa ocorrência linguística nesses textos produzidos em contextos altamente monitorados.

Palavras-chave: Semioliológica do Discurso; LFCU; “Mesmo”.

Abstract: This study is developed from the understanding of the importance of a linguistic work that analyzes the language in use, verifying the discursive motivations of innovative linguistic uses, such as the anaphoric construction the same (and its variations). Thus, based on the theoretical apparatuses of Patrick Charaudeau's Semioliological Theory of Discourse and Use-Centered Functional Linguistics, we start from the hypothesis that the need for a different cohesion resource stimulates the use of it with an anaphoric function, although traditional grammars such as Bechara (2009) and Cunha and Cintra (2013) do not foresee this use. Our objective is, then, to understand, from a qualitative analysis, the motivations and grammatical organizations of the use of the connector construction the same in essay-argumentative texts model Enem. We propose, therefore, to study how the search for a performance, based on the projection of an *ethos* (Charaudeau, 2018), allied to the processes of analogy and categorization (Bybee, 2010), provide this linguistic occurrence in these texts produced in highly monitored contexts.

Keywords: Discourse Semioliographics; LFCU; "Same".

Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi desenvolvido, inicialmente, como uma avaliação para identificar o nível de aprendizagem dos alunos concluintes do último segmento da educação básica. Todavia, atualmente, o resultado da prova também é utilizado para a inserção de alunos nas principais universidades do país, pois, a partir da nota obtida no exame, o candidato consegue se inscrever em dois programas do governo federal — SISU (Sistema de Seleção Unificada) e PROUNI (Programa Universidade para Todos) — para os quais as instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, ofertam suas vagas de graduação.

Os vestibulandos, desse modo, estudam para realizar a prova objetiva que contém 180 questões divididas entre Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens, além de uma prova de redação — um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, política, econômica ou cultural determinado pela banca.¹ Para a prova de redação, muitos alunos procuram “treinar” a tipologia textual de acordo com a matriz de correção do exame, inclusive, decorando modelos de redações avaliadas com nota mil de anos anteriores².

É com base nesse contexto de produção que esta pesquisa, orientada por teorias que ressaltam a importância de aliar a investigação linguística à situação de comunicação, isto é, a relação entre os campos linguísticos e extralinguísticos, é desenvolvida. Nossa hipótese é de que a construção *o mesmo* como recurso coesivo, como em “Antes de entrar no elevador, verifique se *o mesmo* encontra-se parado no andar.”, é utilizada devido à necessidade de se apresentar uma estratégia anafórica diferente, tendo em vista que a Competência 4 do Enem, que avalia se o estudante é capaz de “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Brasil, 2022, p. 5), exige “repertório diversificado de recursos coesivos” como um dos critérios para pontuar a nota máxima nessa competência, como é exposto no manual do candidato (Brasil, 2022, p. 21).

Desse modo, nosso objetivo é investigar as motivações discursivas e gramaticais que instigam os discentes a utilizarem *o mesmo* com um valor anafórico nos textos modelo Enem. Para traçar a análise de base qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Semiologia do Discurso e da Linguística Funcional Centrada no Uso, temos como *corpus* textos reais de alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas particulares da zona sul de Niterói, em Icaraí.

O nosso acesso a esses textos ocorreu por meio, primeiramente, do relato de professores-corretores e de monitores responsáveis pela correção das redações dos discentes, nos principais centros de ensino de Icaraí (Zona Sul de Niterói). Segundo esses professores, a construção *o mesmo* era recorrentemente utilizada como mecanismo coesivo. Solicitamos, então, a cópia das redações, a fim de atestarmos e compreendermos o uso relatado. Logo, as redações aqui analisadas foram cedidas por colegas docentes no início do ano letivo de 2023, mais especificamente, no final do primeiro bimestre escolar.

¹ Os participantes realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em dois domingos consecutivos, à tarde. No primeiro dia, respondem às questões de Ciências Humanas e Linguagens e Código, e produzem um texto dissertativo-argumentativo sobre um determinado tema. No segundo dia, respondem às questões de Matemática e Ciências da Natureza. (Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> . Acesso em set. 2023).

² Professores comentam o uso de fórmulas prontas na redação do Enem. (Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/professores-comentam-uso-de-formulas-prontas-na-redacao-do-enem> . Acesso em set. 2023).

Para a seleção e análise das redações, seguimos os seguintes critérios: (1) identificação da construção *o mesmo* como um recurso coesivo; (2) legibilidade do texto (caligrafia, organização sintática etc.); (3) coerência (possibilidade de uma compreensão mínima, ao menos, da redação) e (4) ordem de recebimento dos textos.

Ressaltamos que, neste artigo, propusemo-nos a analisar um recorte das redações, demonstrando, em uma visão micro, as marcas já encontradas nessa determinada região do Rio de Janeiro. Assim, é importante destacar que as questões pontuadas aqui podem e devem ser mais aprofundadas em estudos posteriores, que consigam, em um texto mais extenso, investigar essas ocorrências em um número maior de textos, por exemplo.

Dito isso, com a finalidade de analisar o uso de *o mesmo* em redações de alunos vestibulandos, organizamos o artigo da seguinte forma: na primeira seção, versamos sobre a importância das teorias Semiolinguística e Linguística Funcional Centrada no Uso para a análise. Em seguida, traçamos o estudo dos dados e, no final, fazemos a ponte entre a fundamentação e a investigação da análise empreendida.

Começamos, então, pela reflexão acerca não só do papel do arcabouço teórico selecionado para a fundamentação deste trabalho, mas também dos principais conceitos que selecionamos para sustentar o ponto de vista que defendemos.

1. Um possível diálogo entre teorias

O estudo da linguagem não é uma preocupação recente. Todavia, a partir da definição e da consolidação da Linguística como ciência, em que foi delimitado um objeto de análise próprio, as línguas naturais, foi possível desenvolver inúmeros percursos teóricos metodológicos, focalizando determinado aspecto da linguagem, como a fonética, a sintaxe, a língua em uso, entre outros.

É, então, no início do século XX, que a ciência linguística ganha força e se ramifica em diversas áreas de estudo, como o Estruturalismo e o Gerativismo. Contudo, verifica-se também o surgimento de muitas teorias preocupadas não só com a organização interna da língua, mas também com o contexto em que essa é empregada, levando em consideração, dentre outros elementos, os sujeitos, os papéis que ocupam na troca comunicativa, a intencionalidade do projeto de fala/escrita e as estratégias acionadas para produzir determinados efeitos de sentido.

Assim, aliada à Linguística Funcional Centrada no Uso, que nos ajudará a analisar como o discurso e as mudanças gramaticais estão relacionados, este artigo também está fundamentado em uma visão discursiva da linguagem, pois vale-se da teoria Semiolinguística de Análise do Discurso que entende o texto como “o resultado material do ato de comunicação e [que] resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as categorias de língua e os modos de organização do discurso, em função das restrições impostas pela situação” e comunicar como “proceder a uma encenação.” O locutor, seja ao falar, seja ao escrever, para produzir efeitos de sentido visando a um público imaginado por ele, “utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor.” (Charaudeau, 2008, p. 68)

Isso posto, partiremos, primeiramente, de uma elucidação com base na Semiolinguística do Discurso, para, a seguir, desenvolvermos alguns pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso.

1.1 A Semiologia do discurso de Patrick Charaudeau

Atualmente, há diversas teorias que centram suas preocupações no funcionamento do discurso ao analisar, por exemplo, as estratégias acionadas em um texto. Porém, como esse campo de estudo é bem amplo, faz-se necessário apontarmos em que a teoria proposta por Charaudeau contribui para a compreensão do termo discurso.

Para o teórico francês, o estudo da linguagem não só pressupõe preocupações linguísticas, mas também extralinguísticas, pois, de acordo com Charaudeau (2005, p. 11), a linguagem é multifacetada e sempre perpassada por um sujeito socialmente situado.

A maneira pela qual abordamos o discurso insere-o numa problemática geral que procura relacionar os fatos de linguagem a alguns outros fenômenos psicológicos e sociais: a *ação* e a *influência*. Nessa perspectiva, o que se pretende é tratar do fenômeno da construção psico-socio-linguística do sentido, a qual se realiza através da intervenção de um **sujeito**, sendo, ele próprio, psico-socio-linguístico. (Charaudeau, 2005, p. 11, grifos do autor)

O discurso, então, é produzido tendo como base as ações e as influências de um sujeito, tanto as que ele pratica quanto as que ele sofre. Assim, o produtor de um enunciado é determinado por diversos fatores socioculturais, o que, no momento da enunciação, irá incidir sobre o seu ato de fala. Por isso, faz-se fundamental um direcionamento discursivo para os estudos das escolhas lexicais e gramaticais que os sujeitos fazem durante o processo de comunicação.

Outro fator muito importante evidenciado pela teoria Semiologia é que o sujeito tem uma intencionalidade, visa a construir determinados sentidos quando se comunica. Nas palavras de Charaudeau (2010, p. 5), o postulado da intencionalidade

não designa o que seria a intenção comunicacional do sujeito falante, mas o fato de que todo ato de linguagem é fundado na intenção, fundado naquilo que permite dizer que ele tem um sentido, sem que seja considerada a particularidade deste sentido. (Charaudeau, 2010, p.5)

O ato de linguagem, dessa forma, pressupõe a produção de sentidos, por um sujeito social, o Eu-comunicante (EUc) (Charaudeau, 2001). Tal indivíduo se comunica visando a um outro sujeito, aquele que irá interpretar os sentidos veiculados, segundo o contexto de recepção, o Tu-interpretante (TUi). É importante ressaltar que Charaudeau compreende que, tanto no eixo da produção quanto no da recepção, os sujeitos de linguagem estão condicionados pela situação em que estão inseridos, assim como pelos conhecimentos prévios que possuem do contexto de comunicação. Por isso, o que Jakobson (2010) define como receptor, um ser que apenas decodifica a mensagem recebida, Charaudeau (2001) define como interpretante, um sujeito que também contribui na construção dos sentidos do discurso recebido.

Além desses sujeitos sociais, para a Semiologia, ao se comunicar, o Eu-comunicante põe em cena um sujeito discursivo, ser de fala, o Eu-enunciador (EUe), e ainda idealiza o Tu-destinatário (TUD). Nesse sentido, em todo ato de linguagem, há, no mínimo, quatro sujeitos, dois que atuam no circuito externo — do FAZER (Eu-comunicante e Tu-interpretante) e dois que atuam no circuito interno — do DIZER (Eu-enunciador e Tu-destinatário).

Isso posto, pensando em nosso *corpus* — texto dissertativo-argumentativo modelo Enem —, o discente é o Eu-comunicante que precisa, no mundo das palavras, colocar em cena um Eu-enunciador, aquele que dará voz ao projeto de texto. No exame do

Enem, a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica, o participante precisa redigir um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre um determinado tema, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos (Brasil, 2022). Esse Eu-enunciador deverá, ainda, demonstrar que sabe selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. No âmbito do circuito externo, o Eu-comunicante idealiza um Tu-destinatário, possível leitor do texto que, em um primeiro momento, é o professor que solicitou a atividade.³ Esse destinatário, protagonista apenas idealizado, pode coincidir ou não com o sujeito social, o Tu-interpretante, aquele que efetivamente fará a leitura do texto - docente e colegas de classe, por exemplo.

Dessa forma, os textos sempre são produzidos por sujeitos que estão inseridos em uma dada situação e que têm a intenção de produzir e veicular sentidos a um Tu-interpretante, que também está socialmente situado. Não é possível, por conseguinte, pensar em uma teoria do discurso sem refletir sobre os papéis dos sujeitos nos dois circuitos do ato de linguagem. No externo, são acionados os fatores extralinguísticos, como a identidade social dos sujeitos; no interno, os recursos psicolinguageiros, como os saberes partilhados e as diferentes formas de dizer (Charaudeau, 2005).

O *ethos*, desse modo, é construído no eixo interno, o discursivo. O Eu-comunicante, situado no contexto de comunicação e tendo que demonstrar uma boa competência linguageira, aciona os seus conhecimentos de língua e constrói, no papel de Eu-enunciador, enunciados que acredita estar de acordo com as normas gramaticais, o que ressaltaria o amplo repertório e domínio que possui da gramática.

Escrevendo sua Retórica, Aristóteles pretendia apresentar uma *techné* cujo objetivo não é examinar o que é persuasivo para tal ou qual indivíduo, mas para tal ou qual tipo de indivíduos. A prova pelo *ethos* consiste em causar **uma boa impressão pela forma como se constrói o discurso**, a dar uma imagem de si capaz de convocar o auditório, ganhando sua confiança. O destinatário deve, então, atribuir certas propriedades à instância que é posta como fonte do acontecimento enunciativo. (Maingueneau, 2008, p. 13, grifos nossos)

A performance gramatical do enunciador, então, cria uma imagem de si, um *ethos*. Veremos com a análise do *corpus* que os recursos linguísticos acionados pelos alunos no processo de produção dos textos dissertativos-argumentativos visam ao cumprimento da matriz de correção da redação. Logo, os discentes reconhecem que serão avaliados e que existe um Tu-destinatário (um interpretante discursivo), que é representado socialmente pelo Tu-interpretante, professor-corretor.

Em outras palavras, o *ethos* é desenvolvido porque, de acordo com os pressupostos semiolinguísticos, no circuito externo — plano do FAZER — o EUC tem uma identidade social e, no circuito interno — plano do DIZER —, o EUE tem uma identidade discursiva. No *corpus*, como já afirmamos, os estudantes têm uma identidade social — alunos do último ano de escolaridade. Essa identidade lhes garante uma legitimidade, a de discentes que devem demonstrar, ao menos, ter uma competência linguística, por já estarem finalizando a etapa do Ensino Médio. Essa legitimidade é dada pelo princípio de alteridade (Charaudeau, 2009), tendo em vista que os sujeitos, para se comunicarem, precisam reconhecer-se mutuamente (papéis de aluno-

³ É importante ressaltar que os textos que compõem o *corpus* foram redigidos em uma simulação de produção de redação modelo Enem. Logo, nessa cena, os alunos da 3ª série do Ensino Médio idealizam como TUD um professor-corretor que utilizará para a correção do texto a matriz de avaliação do Enem.

vestibulando e de professor-corretor), além de compartilharem os universos sociais e linguageiros — princípio de pertinência do ato de fala.

Desse modo, para a Semiologia, o *ethos* é construído tendo como base tanto o circuito externo, com a identidade social, quanto o interno, com a identidade discursiva. A esse respeito, Charaudeau (2018, p. 115) afirma: “O sentido veiculado por nossas palavras depende ao mesmo tempo daquilo que somos e daquilo que dizemos. O *ethos* é o resultado da dupla identidade, mas ele termina por se fundir em uma única.” Isso significa que o EUE buscará, ao tomar a palavra, confirmar ou mascarar a identidade social que tem o EUC. Logo, a projeção do *ethos* depende da identidade social, que é essencial, pois delimita o campo de ação da identidade discursiva.

Assim, o contexto de comunicação, atividade de treino da redação modelo Enem, não permite que a comunicação seja efetivada plenamente só com a legitimidade do EUC e pela pertinência da comunicação, tendo em vista que há, em nível nacional, muitos outros EUC-estudantes que apresentam a mesma identidade social, ou, até mesmo, uma de identidade de sujeito que já concluiu o Ensino Médio em anos anteriores. É preciso, assim, que os sujeitos comunicantes construam a credibilidade, demonstrando, por meio de recursos e estratégias gramaticais e discursivas, que são capazes de obedecer perfeitamente aos comandos da proposta de redação, ratificando a identidade social que se espera de um estudante em final de ciclo escolar. Entra em cena, então, a identidade discursiva, o *ethos*, para atender, segundo Charaudeau (2009, p. 312), à pergunta: “Estou aqui para falar como?”.

A exemplo da legitimidade, a credibilidade não é uma qualidade ligada à identidade social do sujeito. Ela é, ao contrário, o resultado da construção de uma identidade discursiva, pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo **digno de crédito**. O sujeito que fala deve, portanto, tentar responder à seguinte pergunta: como fazer para ser aceito? Para isso, ele próprio deve fabricar uma imagem que corresponda a essa qualidade. (Charaudeau, 2018, p.119)

Desse modo, ao selecionar itens coesivos diferentes, os alunos, conscientemente ou não, acionam seus conhecimentos sociais, psicológicos, gramaticais etc a fim de interpelar efetivamente o destinatário e de garantirem, com isso, uma boa imagem de si, isto é, um *ethos* positivo. Compreender a co-ocorrência dos âmbitos sociais e discursivos para a projeção de um *ethos* é, então, de suma importância, já que Charaudeau (2018), a partir de dois princípios que se configuram no circuito externo, o de alteridade e o de pertinência, direciona-nos para os tipos de estratégias acionadas no circuito interno, as quais produzem dois tipos de *ethé*, os de identificação — ligados mais à alteridade, e os de credibilidade — associados à pertinência.

Os primeiros, os *ethé* de identificação, visam à construção de uma imagem ideal do sujeito falante, por meio da veiculação de enunciados que correspondam às crenças e aos valores do sujeito destinatário, daí a nomenclatura “identificação”, uma vez que os universos comunicacionais compartilhados entre o EUC e o TUC são bem similares. Já os segundos, os *ethé* de credibilidade, de acordo com Charaudeau (2018), precisam atender a três condições básicas para serem desenvolvidos: a de sinceridade, a de performance e a de eficácia. Isso, no plano discursivo, garante ao EUC uma demonstração de *poder-fazer*. Dessa imagem, desdobram-se os *ethé* de credibilidade: o de “sério”, o de “virtuoso” e de “competência” (Charaudeau, 2018). Todavia, como afirma o teórico, o mais evidente, tendo em vista o próprio propósito da credibilidade — ganhar crédito, isto é, ser crível —, é o de competência, mais associado à condição de performance:

O mais evidente, contudo, é o *ethos* de competência, pois este visa a demonstrar o “ter conhecimento profundo do domínio particular no qual exerce sua atividade, mas deve igualmente provar que tem os meios, o poder e a experiência necessários para realizar completamente seus objetivos. (Charaudeau, 2018, p. 125)

No *corpus* em análise, percebemos a predominância do *ethos* de competência, já que o discente busca evidenciar, por meio da escrita, o domínio de diferentes recursos, dentre eles, os de coesão, critério exigido pela Competência 4 do ENEM. Desse modo, nesta pesquisa, vamos nos ater a esse tipo de projeção de si, já que buscamos investigar a adequação que o aluno busca atender, isto é, a performance do *poder-fazer* por meio dos recursos acionados na produção textual.

A redação desenvolvida pelos alunos é, então, um texto, resultado da materialização de um discurso e apresenta tanto produtores quanto receptores socialmente situados. Além disso, ao buscar veicular sentidos na escrita do texto, percebemos também que o aluno é um sujeito dotado de uma intencionalidade. Logo, há influências que incidem nas ações desse sujeito produtor. É importante, assim, verificarmos, de forma mais detalhada, como o contexto de comunicação e a intenção do sujeito interferem na seleção e no emprego das categorias de língua para promover a mudança e, conseqüentemente, a projeção de um *ethos* de competência.

1.2 A Linguística Funcional centrada no uso

Compreendida, então, a importância da Semiologia para o desenvolvimento deste artigo, cabe agora dissertarmos como a Linguística Funcional Centrada no Uso se faz essencial também para a análise do *corpus* selecionado e para uma compreensão mais aprofundada do eixo gramatical.

Embora a Semiologia traga um arcabouço teórico consistente para uma análise discursiva que não tangencia o aparato linguístico, existem outras teorias, como a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que muito contribuem para a compreensão das mudanças linguísticas, ressaltando ainda mais o eixo linguístico em consonância com o extralinguístico. É, pois, nesse viés de associação entre discurso e gramática que as pesquisas funcionalistas se desenvolvem, fato que justifica a interface teórica proposta neste artigo.

Diferentemente das teorias formais, o funcionalismo pretende explicar a língua com base no contexto linguístico e na situação extralinguística. De acordo com essa concepção, a sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso, ao qual se molda. Ou seja, há uma forte vinculação entre discurso e gramática: a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. (Furtado da Cunha, 2016, p. 163)

Nesse cenário, é trabalho do analista verificar quais são as condições de mudanças, como os falantes as constroem, isto é, o que, no contexto comunicacional, influencia as variações estruturais na língua, e qual é a lógica utilizada na organização de enunciados que apresentam inovações. Esse *modus operandi*, desenvolvido a partir da década de 70, marca, em especial, pesquisas realizadas ou influenciadas por linguistas da Costa Oeste Norte-Americana, como Joan Bybee, William Croft, Paul J. Hopper, Sandra A. Thompson, Talmy Givón e Wallace Chafe. Mais recentemente, ainda seguindo essa linha de raciocínio, mas buscando propor “um modelo explícito e

sistemático de representação do conhecimento linguístico subjacente” (Pinheiro; Ferrari, 2020, p. 609), as investigações funcionalistas, a partir da segunda década do século XXI, passam a dialogar com pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, em especial com a Gramática de Construções, como explicam Pinheiro e Ferrari:

(...) parte desse grupo, dentre os quais se destacam Joan Bybee e William Croft, busca associar o insight fundamental do funcionalismo norte-americano clássico — a saber, a ideia de que a experiência linguística molda e afeta continuamente a gramática internalizada — a um modelo explícito de representação do conhecimento gramatical, incorporando-se assim ao que veio a ser chamado, muito recentemente, de Gramática de Construções Baseada no Uso. (Pinheiro; Ferrari, 2020, p. 609)

Nessa esteira, considerando a gramática como sistema suscetível a transformações que são motivadas pelo uso e como reflexo dos diferentes processos de conceptualização humana,

no Brasil, de modo bastante pioneiro, o Grupo de Estudos Discurso & Gramática empreendeu essa aproximação dos pressupostos funcionalistas com as perspectivas cognitivista e construcionista da linguagem, o que desencadeou um novo modelo dos estudos funcionalistas, denominado Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU) (Rosário, 2022, p. 129).

De acordo com a LFCU, as propriedades relacionadas à função e à forma estão mutuamente implicadas “na origem e fixação das categorias linguísticas” (Rosário; Oliveira, 2016, p. 237). A partir dessa perspectiva, entendemos o emprego da construção anafórica *o mesmo* sob o prisma dos processos cognitivos de domínio geral, ou seja, não restritos à produção e ao desenvolvimento da linguagem⁴. De acordo com Bybee (2016, p. 26), “investigando processos de domínio geral, nós não apenas estreitamos a busca por processos específicos à língua, mas também situamos a linguagem no contexto mais amplo do comportamento humano” (Bybee, 2016, p. 26). Apesar de todos os processos cognitivos de domínio geral ocorrerem simultaneamente e serem indissociáveis, nesta investigação piloto, por questões relacionadas a limite espacial, focalizaremos apenas os processos de *categorização e analogia*.

Segundo Bybee (2016, p. 26), a categorização refere-se a “similaridade ou emparelhamento de identidade que ocorre quando palavras e sintagmas, bem como suas partes componentes, são reconhecidos e associados a representações estocadas”. A analogia, por seu turno, é o “processo pelo qual enunciados novos são criados com base em enunciados de experiências prévias” (Bybee, 2016, p. 27). No que se refere à construção anafórica *o mesmo*, acreditamos que sua emergência e fixação possam estar relacionadas (i) às experiências similares do falante com pronomes como *este* e *esse* em função anafórica e (ii) ao fato de a tradição gramatical classificar o pronome *mesmo* no rol de pronomes demonstrativos, como veremos na seção mais à frente. Considerando, pois, construção como pareamento convencionalizado de forma e função, em variados níveis de complexidade e de abstração (Goldberg, 1995), a estrutura *o mesmo* passa a ser associada à estratégia de coesão anafórica e empregada em diversos contextos de comunicação, inclusive em situações de grande monitoramento, como observado na produção da redação modelo Enem.

⁴ O inatismo da linguagem, defendido pela Linguística Cognitiva, de Noam Chomsky, não é considerado pelo Funcionalismo.

A analogia, desenvolvida cognitivamente pelo falante, entre uma categoria já existente e a nova, resultante da aproximação feita, vai gerando pequenos deslizamentos realizados pelo uso, permitindo que exista, como afirma Neves (2012), uma imprecisão de limites entre as categorias. Assim, o falante suscita mudanças formais sem se afastar completamente das regularidades linguísticas. Há, portanto, justificativas discursivas, gramaticais e cognitivas para o uso de *o mesmo* como construção anafórica, como veremos a seguir na análise do *corpus*.

2. O uso de o mesmo em textos dissertativos modelo ENEM

Como demonstramos brevemente na seção anterior, este trabalho fundamenta-se, principalmente, na Semiologia do Discurso de Patrick Charaudeau, mas busca subsídios na Linguística Funcional Centrada no Uso para o desenvolvimento de um estudo qualitativo consistente no que tange à análise gramatical que parte de dados empíricos, isto é, retirados de contextos reais de comunicação.

Desse modo, neste tópico, a partir de uma análise qualitativa, buscamos verificar a projeção de um *ethos* de diversidade linguística de alunos vestibulandos com base na seleção de *o mesmo* como estratégia anafórica.

Os trinta⁵ textos que compõem o *corpus* deste trabalho são redações produzidas por alunos de escolas particulares localizadas na Zona Sul de Niterói. É válido ressaltar que a justificativa para a escolha do *corpus* veio da percepção do uso recorrente da construção investigada que esses alunos faziam na produção semanal dos textos modelo Enem, solicitados pelo professor da disciplina de redação nessas escolas. Logo, como uma forma de compreender as motivações gramaticais e discursivas desse uso por diversos discentes, originou-se esta investigação piloto. Assim, com base nos dados desses textos, analisamos, primeiramente, as composições gramaticais das redações e, em seguida, verificamos se as estratégias discursivas aliam-se ao que propõe a Competência 4 do Exame Nacional do Ensino Médio, a fim de estudarmos se existe a construção de uma imagem de diversidade e competência linguística dos alunos não só pela escolha lexical, mas também pela organização e conexão das ideias no texto.

Todavia, antes de iniciarmos esse estudo, cabe primeiro a compreensão do que dizem algumas gramáticas de cunho tradicional sobre o pronome demonstrativo *mesmo*. Em seguida, o objetivo é explicar por que o emprego da construção *o mesmo* nos textos que compõem o *corpus* desta investigação se configura como inovador, em relação ao que prescreve a tradição.

2.1 O item “mesmo” em duas gramáticas tradicionais

Nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas do 3º ano do Ensino Médio em escolas que visam à aprovação dos alunos nos principais vestibulares, normalmente, o ensino é tradicional, baseado em normas prescritivas da língua. A análise morfossintática é feita rigidamente, a partir da repetição de listas de exercícios, que fazem os alunos identificarem, muitas vezes, a diferença entre advérbio e adjetivo, por exemplo, e, em alguns casos, saber distinguir, tanto sintaticamente quanto semanticamente, as palavras que podem funcionar como sujeito, objeto e adjuntos.

⁵ Os trinta textos não aparecem explicitados neste trabalho devido às limitações do número de páginas. Por isso, a fim de apresentar a recorrência e, conseqüentemente, comprovar nossa afirmação, fizemos um levantamento quantitativo ao final desta análise.

Assim, o vocábulo *mesmo*, de acordo com Cunha e Cintra (2013, p. 356), pode ser classificado como um pronome demonstrativo, quando tem o sentido de “exato, idêntico, em pessoa ou semelhante”. Nessas acepções citadas pelos gramáticos, o *mesmo* acompanha um substantivo ou uma palavra de valor substantivo: “Eu não posso viver na **mesma** casa, na **mesma** rua, no **mesmo** sítio”. (Cunha; Cintra, 2013, p. 356, grifos dos autores)⁶. Nessa mesma linha, Bechara (2009) também considera *mesmo* como pronome demonstrativo, de valor adjetivo.

Contudo, na Moderna Gramática Portuguesa, Bechara (2009) já identifica a existência de *mesmo*, antecedido de artigo, como recurso anafórico, mas apresenta a ressalva de que muitos teóricos criticam essa ocorrência, sem dissertar acerca dos motivos, e que é preferível na normatividade a substituição pelo pronome pessoal de caso reto “ele (a)(s)”:

Alguns estudiosos, por mera escolha pessoal, têm-se insurgido contra o emprego anafórico do demonstrativo *mesmo*, substantivado pelo artigo, precedido ou não de preposição, para referir-se a palavra ou declaração expressa anteriormente. Não apresentam, entretanto, as razões da crítica. [...] Para estes críticos, o *mesmo*, etc., deve ser substituído por *ele*, etc. [...]" (Bechara, 2009, p. 168)

De modo geral, dois usos são prescritos, um como palavra invariável e o outro como variável. Existem, ainda, outras explicações e descrições que, a grosso modo, derivam dessas, como a ocorrência “de + *mesmo*”⁷.

Verificamos sucintamente, então, em que categoria *mesmo* se insere na descrição gramatical mais tradicional. Essa elucidação contribui para a compreensão também de que esse item, normalmente, possui um sentido de “semelhante, igual”, além de, sintaticamente, já ser descrito como um termo que acompanha o nome, isto é, um pronome de valor adjetivo, o que facilita a compreensão do processo de categorização pelos alunos. Vejamos agora como aparece no *corpus*.

2.2 O emprego de “o mesmo” nas redações dos estudantes

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, evidenciamos a importância da compreensão do contexto de comunicação para entender a intencionalidade do falante ao se comunicar. Além disso, a partir do suporte teórico semiolinguístico, percebemos que, ao interagir com o outro por meio da linguagem, o sujeito constrói uma imagem de si, um *ethos*, como apontam Charaudeau (2018) e Amossy (2018).

No caso do *corpus*, textos modelo Enem produzidos em sala de aula como uma forma de praticar a escrita para o dia do exame, podemos perceber que o contexto é uma situação em que o aluno precisa demonstrar um bom desempenho nas competências de avaliação da prova, como a de coesão. Desse modo, os textos transcritos a seguir partem dessa situação de comunicação, em que o aluno busca evidenciar o seu repertório

⁶ É importante pontuar que os exemplos dados na gramática de Cunha e Cintra são, em grande maioria, retirados de textos literários e/ou textos clássicos. Os autores, assim como Bechara (2009), além de considerarem “mesmo” como pronome demonstrativo, consideram-no como um advérbio e como palavra denotativa.

⁷ De acordo com Cunha e Cintra (2013), que seguem a NGB (Norma Gramatical Brasileira), o pronome pode ter um valor substantivo, quando substitui o nome, como nos casos dos pronomes pessoais do caso reto, ou um adjetivo, quando acompanha o nome, papel, muitas vezes desempenhado pelo pronome demonstrativo e possessivo, por exemplo.

linguístico, desenvolvendo um *ethos* de competência no que tange à coesão. Vejamos o primeiro dado:

- (1) Hodiernamente, é indubitável que o capitalismo rege nossa sociedade, com isto, a população vem se tornando cada vez mais dependente da tecnologia. Todavia, essa nova era digital, não acompanha e muito menos contribui para que o excluídos possam aderir **a mesma**; de forma a dificultar os métodos de acesso, valores inacessíveis para muitos e pondo mais e mais obstáculos para assim dar continuidade a esse ciclo infinito de desigualdades e favorecimento da classe social alta. (Transcrição de redação desenvolvida pelo aluno 1 em sala de aula de escola situada na zona sul de Niterói)

No primeiro dado, o discente utiliza a construção *a mesma* para retomar “nova era digital”. Vemos, então, que, diferentemente do que aponta a tradição, *a mesma* é utilizada com um valor substantivo, retomando o referente de igual valor. Isso se torna possível, pois, como *mesmo* é categorizado como pronome, o falante, por analogia, o flexiona em gênero para concordar com o referente, apresentando, pois, um uso não prescrito pela gramática tradicional, ao associar o determinante e empregar a construção como estratégia de coesão anafórica. Destacamos que, ao mesmo tempo em que apresenta um recurso coesivo diferente, o aluno também demonstra uma possível adequação às normas da língua, o que contribui também para a construção de um *ethos* de domínio linguístico.

No segundo dado, embora haja um desvio de concordância, é possível compreender essa mesma lógica de categorização e analogia:

- (2) Primeiramente, cabe analisar que o caso de Geraldo se tornou publicamente conhecido após **o mesmo** ser espancado por personal trainer. A maior parte da população que vive em situação não recebe devida atenção e a partir (sic) disso não conseguem uma maneira de criar uma vida digna. Entretanto em alguns municípios do país, é prestada uma ajuda mínima (sic) para essa população carente, uma vez que **os mesmos** (sic) não conseguem ser facilmente empregados e remunerados. (Transcrição de redação desenvolvida pelo aluno 2 em sala de aula de escola situada na zona sul de Niterói)

Nesse dado, percebemos que, nas duas ocorrências, a construção do objeto de investigação neste artigo figura como sujeito das orações em que aparecem. Desse modo, fica ainda mais evidente que há um distanciamento do valor adjetivo previsto pela tradição, uma vez que, prototipicamente, no sintagma oracional, o preenchimento do sujeito é feito por um substantivo ou pronome substantivo.

Além disso, podemos inferir que o sentido de *o mesmo* também pode contribuir para essa mudança de função no sintagma. Cunha e Cintra (2013, p. 356), como já afirmamos na seção sobre a perspectiva da tradição gramatical acerca da construção em estudo, indicam que ele pode ter o sentido de “exato, idêntico, em pessoa ou semelhante”. Assim, o aluno entende que, ao usar *mesmo*, implicitamente, também diz: estou me referindo exatamente àquele termo que já escrevi. Por isso, na segunda ocorrência do dado 2, há uma concordância ideológica tanto de número quanto de gênero, em que *os mesmos* retomam “essa população carente”: como, na ideia de grupo de pessoas, estão implicados, pois, homens e mulheres, é privilegiado o emprego da forma masculina, como preconiza a tradição. O que percebemos, então, é uma referência a esse conceito plural, justificando a escolha e o desvio de concordância.

É válido explicitar que, em todos os dados analisados, a construção *o mesmo* é utilizada para retomar um referente já expresso anteriormente no texto, desempenhando uma função anafórica, o que demonstra a intencionalidade de o falante de fazer uso de um recurso coesivo. Isso se reafirma quando relembramos que o texto escrito possui um maior monitoramento, por ser mais planejado (Koch, 2009). Logo, a situação de comunicação e a forma de expressão escrita ratificam o nosso posicionamento acerca da tentativa de uma performance linguística por meio do emprego de *o mesmo*.

Vejam mais ocorrências, mas agora com a construção de + *mesmo*:

- (3) Sendo assim, é de conhecimento da população que existe uma industria (sic) do medo e que ela é a responsável pela banalização do medo, porém a falta de informação da população faz com que o processo volte a se repetir. A fim de evitar a continuação desse ciclo, é necessário que o governo, através de leis aumente seu controle em relação as informações (sic) e notícias que são divulgadas com a finalidade de diminuir o medo exagerado que é causado. Desse modo é possível que ocorra uma diminuição da violência e danos causados pelos dois lados, além de também diminuir a banalização **dos mesmos**. (Transcrição de redação desenvolvida pelo aluno 3 em sala de aula de escola situada na zona sul de Niterói)

No dado 3, conseguimos perceber que o aluno retoma “da violência e (dos) danos causados pelos dois lados” ao usar *dos mesmos*, agora com valor adjetivo, para compor o sintagma nominal “a banalização dos mesmos”. Essa referência se assemelha à associação da preposição *de* com o pronome demonstrativo *esse* (*desses*). A mesma lógica de emprego pode ser observada também no dado 4:

- (4) O principal desafio a ser enfrentado pelas escolas nesse momento inicial é descobrir metodos (sic) eficazes de conseguir captar a atenção do aluno e evitar a ocorrência de desatenções. Porém os métodos atuais de aulas não chegam a apresentar resultados significativos. Isso se deve ao fato de haver baixa interatividade o que torna as aulas muito monotonas (sic). Além disso, outro fator que tornou difícil a educação foi as aulas remotas e ensino dentro de casa que ocorreu durante o período de pandemia. A falta de controle e de um ambiente (sic) adequado para o estudo tornou essa prática menos comum o que levou a (sic) diminuição **da mesma**. (Transcrição de redação desenvolvida pelo aluno 4 em sala de aula de escola situada na zona sul de Niterói)

No dado 4, o aluno retoma “prática” com “da mesma”. Assim, nesse caso, como já apontamos, o item “da mesma”, no lugar de “dessa” teria um valor adjetivo, por estar acompanhando o substantivo “diminuição” no sintagma nominal “a diminuição da mesma”. Nesse sentido, nos exemplos 3 e 4, as construções “dos mesmos” e “da mesma” são categorizadas como pronomes e, por um processo de analogia, o falante faz a flexão de gênero e número com o(s) elemento(s) retomado(s). Há, também, um uso do *mesmo* antecedido pela preposição “com”:

- (5) Segundo o filósofo Epicuro, a morte não deve ser relevante para os seres humanos, porque enquanto vivos não experienciam e quando mortos não podem mais se preocupar **com a mesma**. Tal concepção filosófica, não é bem vista por todos os indivíduos, tanto por questões psicológicas, quanto por questões religiosas. No Brasil [palavra não legível] que tratam com a vida, como a doação de órgãos, todo atrasados e impedidos para o transplante pois os indivíduos receberiam uma “chance” de uma

melhor vida. (Transcrição de redação desenvolvida pelo aluno 5 em sala de aula de escola situada na zona sul de Niterói)

No exemplo 5, o falante novamente faz a flexão de gênero e número. Embora a preposição relacionada à palavra *mesmo* seja diferente, conseguimos verificar uma aproximação do valor substantivo do pronome pessoal, “com ela”, por exemplo. Nesse caso, a construção “a mesma” poderia ser categorizada como um pronome e, como substitui uma palavra feminina no singular “morte”, está flexionada, por analogia aos pronomes que podem ser flexionados, no feminino singular. Ratificamos, desse modo, como a experiência linguística do falante relacionada ao emprego de pronomes em função anafórica permite que a construção estudada assumira *status* de estratégia de coesão anafórica, ainda que a tradição gramatical não a considere ou a rechaça como tal.

Ademais, fazendo um levantamento de todos os empregos de "o mesmo" e variações nas redações dos alunos, incluindo aqueles que não foram inseridos aqui na análise do *corpus*, percebemos que, dos trinta textos, na metade deles, o item sob análise foi empregado como complemento, lugar sintagmático ocupado, normalmente, por um pronome pessoal oblíquo e isso acontecia, principalmente, quando vinha antecedido de preposição. A mais comum era “de”, mas também houve o uso de “em” e “com”. O emprego como sujeito não foi muito recorrente, não sendo empregado muito no início da sentença.

Portanto, conseguimos perceber que o aluno reconhece, nesses usos, que a construção *o mesmo* é equivalente a elementos da categoria dos pronomes. Desse modo, por analogia, procura adequar a concordância e respeitar a regência prescritas pelas regras gramaticais, a fim de construir um *ethos* de domínio do padrão culto da língua. É a partir dessas escolhas linguísticas que o aluno busca pontuar tanto no que se refere à Competência 4, que versa sobre estratégias de coesão, quanto à Competência 1, que avalia a norma padrão.

Considerações finais - a coesão e o ethos de competência

A matriz de correção da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio é feita pela divisão em cinco competências, quais sejam: adequação à norma; tipo de texto; argumentação e coerência; coesão; proposta de intervenção. Cada competência vale duzentos pontos, que é avaliada de 0 a nota máxima, somando ou subtraindo 40 pontos.

De acordo com o Manual de Corretores do Enem (2019, p. 19), disponibilizado para todos na *internet* em 2020, o aluno consegue atingir o nível cinco, isto é, os duzentos pontos, quando há “Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação.” Isso significa afirmar que o candidato precisa ter um bom repertório de recursos coesivos tanto referenciais quanto sequenciais.

Desse modo, como o texto é avaliado por um corretor — um profissional graduado em letras e, de certa forma, treinado para corrigir redação daquele modelo —, o aluno busca demonstrar que domina a norma padrão e os recursos de coesão. Dito de outra forma, como se trata de uma prova de vestibular, conseguir uma boa nota representa chances mais altas de aprovação no curso desejado, o que motiva o aluno a buscar ter uma boa performance em todas as competências.

Ao selecionar recursos linguísticos para construir o seu texto de acordo com as normas da língua, o participante constrói uma imagem de si, um *ethos*. Segundo Ruth Amossy:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. (Amossy, 2018, p. 9)

Ratificamos novamente que o simples fato de o aluno demonstrar o conhecimento de recursos anafóricos, conscientemente ou não, já implica a construção de um *ethos*. Na situação de comunicação em que se redige um texto que apresenta parâmetros de avaliação bem específicos, a construção de uma imagem de conhecimento acerca da variedade dos recursos coesivos pode favorecer o alcance de uma boa nota.

Portanto, a partir da base teórica-metodológica da Semiolinguística do Discurso e da Linguística Funcional Centrada no Uso, conseguimos perceber, então, que o falante faz uso de procedimentos cognitivos que partem de uma analogia com estruturas já existentes para fazer novas construções. As relações morfossintáticas estabelecidas baseiam-se em uma certa regularidade prevista pela língua, o que é explicitado pelos princípios de categorização e analogia.

Somente uma análise linguística, focalizando o sistema interno da língua, não seria, portanto, o suficiente para compreender esse emprego, pois o contexto foi essencial para verificar a motivação pragmático-discursiva que também ocorre nessa nova categorização do pronome. Ressaltamos, além disso, a necessidade da continuidade desta pesquisa, tanto a nível sincrônico quanto a nível diacrônico, pois os levantamentos feitos aqui foram apenas um pequeno recorte, percebido na prática docente em escolas na região de Niterói. Desse modo, acreditamos que a interface teórica entre análise do discurso cunhada por Patrick Charaudeau e estudos de base funcionalista são profícuos na análise de fenômenos linguísticos.

Referências

AMOSSY, Ruth (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos.** – 2ª.ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). ENEM Redação 1999. **Módulo 06: competência IV.** Brasília, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022: cartilha do participante.** Brasília, 2022.

BYBEE, Joan. **Língua, uso e cognição.** Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. O *Ethos*, uma estratégia do discurso político. *In:* CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político.** Tradução: Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz – 2. Ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018, p. 113-166.

CHARAUDEAU, Patrick. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. *In:* STAFUZZA, Grenissa; DE PAULA, Luciane (org.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil.** Uberlândia: Edufu, 2010, p. 259-284.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. *In:* PIETROLUONGO, M. (org.). **O trabalho da tradução.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2009, p.309-326.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização.** Coord. da equipe de trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In:* PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.) **Da língua ao discurso** – reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-29.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. *In:* MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. **Análise do discurso: fundamentos e práticas.** Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG, 2001, p. 23-37.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 6a ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2013

GOLDBERG, Adelle E. **Constructions: a construction Grammar approach to argument structure.** Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

FURTADO DA CUNHA, Angélica. Funcionalismo. *In:* MARTELOTTA, Mario Eduardo (org). **Manual de Linguística.** 2. Ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016, p. 157-176.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Maria Angélica Furtado. (Orgs). **Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2013. p. 12-39.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: contexto, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. A análise funcionalista e o estabelecimento de quadros categoriais na gramática. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 1, 30 jun. 2012.

PINHEIRO, Diogo; FERRARI, Lilian. Linguística funcional, linguística cognitiva e gramática de construções: mapeando o campo das abordagens cognitivo-funcionais. **Revista Linguística**, v. 16, Número Especial Comemorativo, 2020, p. 595-621. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/21492>. Acesso em: 28 jul 2023.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso: Teoria, Método e Aplicação**. Niterói: EdUFF, 2022.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa Revista de Linguística**, v. 60, n.2, 2016, p. 233-259. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8007>. Acesso em: 28 jul 2023.