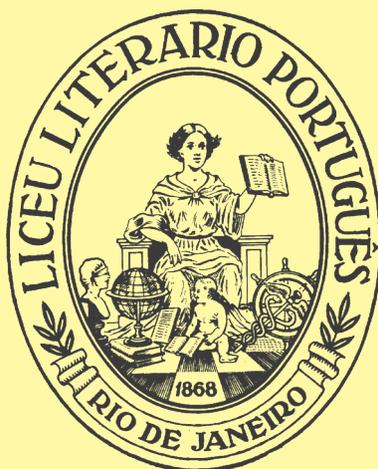


CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum



N.º 66 – jan.-jun. 2024 – Rio de Janeiro

CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

Per multiplum ad unum

*“As armas e padrões portugueses
postos em África, e em Ásia, e em
tantas mil ilhas fora da repartiçam
das três partes da terra, materiaes
sam, e pode-as o tempo gastar: però
nã gastará doutrina, costumes,
linguagem, que os portugueses
nestas terras leixarem.”*

(JOÃO DE BARROS, *Diálogo em Louvor
da Nossa Linguagem*)



N.º 66 – jan.-jun. 2024 – Rio de Janeiro

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA DE ENSINO GRATUITO

Fundado em 10 de setembro de 1868

DIRETORIA EXECUTIVA 2021-2024

Presidente:	Francisco Gomes da Costa
Vice-Presidente Administrativo:	Henrique Loureiro Monteiro
Vice-Presidente de Administração e Patrimônio:	Carlos Eurico Soares Félix
Vice-Presidente de Finanças:	Joaquim Manuel Esparteiro Lopes da Costa
Vice-Presidente Cultural:	Evanildo Bechara
Vice-Presidente Corporativo:	José Manuel Matos Nicolau

CONSELHO CONSULTIVO

Arménio Santiago Cardoso	João Roque Rangel de Araújo
Carlos Francisco Moura	Manuel José Vieira
Castelar de Carvalho	Maria Lêda de Moraes Chini
Claudio Cezar Henriques	Nilda Santos Cabral
Francisco José Magalhães Ferreira	Ricardo Emmanuel Vieira Coelho
Gilda da Conceição Santos	Ricardo Stavola Cavaliere
Ida Maria dos Santos Alves	Rita de Cassia B.C. M. dos Reis

MESA DA ASSEMBLEIA GERAL

Presidente:	Flávio Alves Martins
Vice-Presidente:	José António de Almeida Sampaio
1.º Secretário:	Paulo Marcos Dias Morgado
2.º Secretário:	Agostinho da Rocha Ferreira dos Santos

CONSELHO FISCAL

Efetivos:	Suplentes:
António da Silva Correia	Eduardo Artur Neves Moreira
Ângelo Leite Horta	Alcides Martins
Carlos Jorge Airosa Branco	Rodrigo Gomes da Costa

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: António Gomes da Costa (in memoriam)

DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO

Acadêmica Rachel de Queiroz (in memoriam)

DIRETOR DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Evanildo Bechara

DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA

Arno Wehling

CONFLUÊNCIA

REVISTA DO

INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisco Gomes da Costa
Evanildo Bechara
Antônio Basílio Rodrigues

CONSELHO CONSULTIVO

Amaury de Sá e Albuquerque
André Nemi Conforte
Carlos Eduardo Falcão Uchôa
Fernando Ozorio Rodrigues
José Pereira de Andrade
Nilda Santos Cabral
Ricardo Cavaliere

CONFLUÊNCIA

Diretores: Evanildo Bechara e Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Gonçalves Barbosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Bernard Colombat (Universidade Paris 7 - Denis Diderot)
Carlos da Costa Assunção (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Carlos Eduardo Falcão Uchôa (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)
Claudio Cezar Henriques (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Dante Lucchesi (Universidade Federal da Bahia)
Eberhard Gärtner (Universidade de Leipzig)
Gerda Haßler (Universidade de Potsdam)
José Carlos de Azeredo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Leonor Scliar-Cabral (Universidade Federal de Santa Catarina)
Manuel Gonçalo de Sá Fernandes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Maria Cristina Salles Altman (Universidade de São Paulo)
Maria do Carmo Henríquez Salido (Universidade de Vigo)
Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora)
Marli Quadros Leite (Universidade de São Paulo)
Miguel Ángel Esparza Torres (Universidade Rey Juan Carlos)
Myriam Benarroch (Universidade de Paris-Sorbonne)
Neusa Oliveira Bastos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Pierre Swiggers (Universidade Católica de Louvaina)
Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Telmo Verdelho (Universidade de Aveiro)
Volker Noll (Universidade de Münster)
Wolf Dietrich (Universidade de Münster)

Diagramação: Diniz Gomes dos Santos

Endereço para correspondência:
Rua Pereira da Silva n.º 322, Rio de Janeiro, RJ, CEP 22.221-140
E-mail: confluencia@liceuliterario.org.br
URL: revistaconfluencia.org.br

Os textos publicados são da responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Apresentação 7

Artigos

Nomes e adjetivos sufixados em -(t)ári(o), -(t)ári(o/a) no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), com especial referência à linguagem jurídica 9

› *Maria do Carmo Henriques Salido*

Questões de Leitura e Semântica no Ensino de Língua Portuguesa: Convergências e Divergências entre Brasil e Cabo Verde 48

› *Sônia Maria Nogueira, Patrícia Leite Di Iorio*

Anchieta gramático: a ecologia do contato de línguas na América portuguesa e os fonemas [b] e [p] mediais e finais na língua tupinambá..... 71

› *Leonardo Ferreira Kaltner, Melyssa Cardozo*

Usos do Operador Argumentativo *Fora Isso* no Português Contemporâneo 90

› *Monclar Lopes, Bárbara Andrea, Ana Luiza Costa Boechat*

Toponomastics, interdisciplinarity and teaching: essays on pedagogical proposals of the BNCC..... 124

› *Anna Inez Alexandre, Carla Bastiani, Karylleila dos Santos Andrade*

As Categorias Analíticas na Historiografia Linguística: um Estudo em Dissertações e Teses na Área 148

› *Meryane Sousa Oliveira, Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos*

Idiomatidade em Gramática de Construções: a Construção de Contraexpectativa com “Bem” sob uma Análise Semântico-Pragmática 171

› *Diogo Pinheiro, Clara Sousa, Brendha Portela*

(Im)Polidez Linguística e Preservação de Face em uma Sessão Plenária do Supremo Tribunal Federal 193

› *Ananias Agostinho da Silva, Amanda Aparecida da Costa, Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade*

As Líquidas Alveolares e o Traço [± Contínuo] no Português Brasileiro 221

› *Bruna Machado, Gean Damulakis*

Dimensões da lusofonia como política linguística	251
‣ <i>Jefferson Evaristo, Carla Barbosa de Farias Santos</i>	
A Literacia da Leitura em Comandos de Leitura do Livro Didático de Português da 8.ª Classe em Moçambique	265
‣ <i>Brain Daniel Tachiua, Jerónimo Pascoal Balata</i>	
Arquivos Brasileiros de Linguística e Filologia	
Excelência das formas vernáculas	291
‣ <i>Sousa da Silveira.</i>	
Colaboradores deste número	296

APRESENTAÇÃO

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1048>

Este novo número de *Confluência* reitera o compromisso de trazer a lume textos de alta qualidade acadêmica na seara dos estudos linguísticos. A pesquisa contemporânea tem aberto novos caminhos na busca do melhor e mais aprofundado entendimento da linguagem humana, seja no tocante aos temas mais abrangentes, tais como a faculdade da fala e os mecanismos de aquisição da linguagem, seja no que diz respeito aos assuntos mais específicos, atinentes ao sistema linguístico *stricto sensu*, sem descurar das várias interfaces que a investigação da língua em uso nos oferece.

Em conformidade com essa atividade de investigação abrangente, abre-se, nas páginas que se seguem, um conjunto de textos dedicados à investigação da fenomenologia da linguagem em todos os seus aspectos, de distinta natureza teórica, embora destinados a servir ao escopo comum de estudar a linguagem humana em suas diversas dimensões. São textos, pois, de grande utilidade para todos os que se dedicam à teorização linguística e à descrição das línguas vernáculas.

Por fim, um destaque para o texto *Excelência das formas vernáculas*, publicado por Sousa da Silveira no número 9 da *Revista Brasileira* (1921), em que o prestigiado filólogo, em perspectiva diacrônica, defende a validade das formas lexicais populares, servindo-se do atualíssimo argumento da prevalência do uso linguístico.

Boa leitura.

Ricardo Cavaliere

**Nomes e adjetivos sufixados em *-(t)ári(o)*,
-(t)ári(o/a) no *Dicionário Houaiss da Língua
Portuguesa* (2001), com especial referência à
linguagem jurídica**

**Nouns and adjectives with the suffix *-(t)*
ári(o), *-(t)ári(o/a)* in the *Houaiss Dictionary of
the Portuguese Language* (2001), with special
reference to legal language**

Maria do Carmo Henríquez Salido*
Articulista Convidada

RESUMO

Este estudo contém uma sucinta introdução à macroestrutura e à microestrutura do dicionário Houaiss, um enquadramento teórico baseado em gramáticas e dicionários do português (elaborados em Portugal e no Brasil) e em fontes teóricas e empíricas europeias. São analisados exemplos de nomes e adjetivos derivados com o sufixo *-(t)ári(o)*, *-(t)ári(o/a)* recolhidos no *Dicionário Houaiss* (2001), são explicados os esquemas morfológicos com especial referência aos tipos de estruturas morfológicas das bases, no que diz respeito aos tipos sintático-semânticos e aos produtos dos nomes e adjetivos. Por causa da sua elevada fecundidade, são examinadas unicamente as unidades lexicais com alta probabilidade de serem termos singulares ou específicos no Direito ou no Jurídico (terminologia). A seguir às Referências é incluído um repertório.

Palavras-chave: Lexicografia. Morfologia. Nomes e adjetivos sufixados. Linguagem jurídica.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1351>

* Universidade de Vigo, mcsalido@uvigo.es
<https://orcid.org/000-2002-3315-5864>

ABSTRACT

This study includes a brief introduction to the macro- and microstructure of the Houaiss dictionary, a theoretical framework based on Portuguese grammars and dictionaries (published in Portugal and Brazil), and European theoretical and empirical sources. Examples of nouns and adjectives derived with the suffix -(t)ári(o), -(t)ári(o/a) collected in the Houaiss Dictionary (2001) are analysed, the morphological schemes are explained with special reference to the types of morphological structures of the bases, in terms of syntactic-semantic types and products of nouns and adjectives. Because of their high fruitfulness, only those lexical units are studied which have a high probability of being singular or specific terms of law or jurisprudence (terminology). A repertory is included following the references.

Keywords: lexicography. Morphology. Nouns and adjectives with suffixes. Legal language.

Introdução

No ano 2001 é publicada esta obra lexicográfica, num volume (em capa dura, formato de 31x 22,6 cms.), em três colunas. Consta de uma folha de rosto e de vários textos introdutórios: uma sucinta biografia de António Houaiss (15 de outubro de 1925 – 7 de março de 1999), uma síntese sobre a elaboração “iniciada em fevereiro de 1986, interrompida por carência de financiamentos”, umas ideias sobre “os trabalhos foram concluídos por sua equipe, mas Houaiss falecera pouco mais de um ano antes, sem poder ver realizado o sonho que tanto calentara a sua vida”. A seguir são reproduzidas menções a Horácio (“muitas palavras que já morreram terão um segundo nascimento”) e a Vergílio Ferreira (“uma língua é um lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir”). Depois estão os *Agradecimentos*.

No *Sumário* distingue a *Equipe editorial* (p. XII); *Prefácio* (p. XIV) “grande foi o esforço coletivo empregado na realização desta obra por considerável equipe de intelectuais”; *Apresentação* com “coleta de dados”, “trabalho sobre a história e o desenvolvimento dos formatos de palavras

(prefixos, sufixos, infixos, grafemas, desinências, terminações e demais elementos de composição antepositivos, interpositivos e pospositivos), o resultado final um total de 13.295 unidades, transformadas em verbetes” (p. XV). “Do trabalho geral resultou uma obra de cerca de 228.500 unidades léxicas que não privilegia determinada faixa cronológica ou geográfica da língua” (p. XV), pelo que é possivelmente nessa altura um dos dicionários gerais monolíngues mais volumosos das línguas românicas. O dicionário *sensu stricto* compreende (p. 1 – 2913), finaliza com as fontes expostas nas *Referências Bibliográficas* (p. 2914-2922).

O nosso exemplário procede da leitura íntegra da obra, com especial atenção pela informação científico-técnica, referida a unidades lexicais relacionadas com as palavras “ligadas a profissionais titulares de direito, agentes” e palavras “em que as noções de responsabilidade, de competência, injunção, dever são prevalentes”, nomeadamente dos vocábulos com marca de especialidade (JUR ou DIR). O texto de cada verbete é respeitado, porém são preferidas as definições com uma paráfrase, baseada nas correspondentes aceções, exceto quando é registrada uma definição enciclopédica mais do que lexicográfica, nestes casos as definições são resumidas, porém sempre recolhem o conceito técnico e básico de cada unidade lexical da língua geral ou do campo científico, línguas de especialidade (nomeadamente a linguagem jurídica). Todos os textos redigidos em espanhol pelos autores, citados na Bibliografia, são traduzidos pela autora para português.

A informação sobre a derivação por sufixação, um mecanismo universal das línguas que serve para formar novas palavras a partir de bases já existentes aplicando sufixos especiais, pode ser achada nesta obra na parte final de cada verbete. Lembre-se que esta classe de unidades lexicais podem ser interpretadas mediante uma paráfrase genérica das palavras que apresentam a mesma seqüência de fonemas finais (ideia exprimida também por PHARIES sob a fórmula “e de outros elementos finais”), baseada numa noção substantiva ou adjetiva (neste caso concreto), devem ser para o falante nativo analisáveis em X + sufixo, como acontece nos exemplos selecionados

neste contributo, com independência de que muitos sejam do ponto de vista etimológico evidentes latinismos, como consta na informação inserida em cada verbete do dicionário estudado.

Entre os morfólogos europeus é aceite como princípio geral este axioma: “a derivação lexical mediante sufixação é o procedimento de formação de palavras mais produtivo, geral e variado [...] dispõe o espanhol de um número considerável de sufixos, com significados muito variados” (VARELA, 2005, p. 41), princípio que na nossa opinião pode ser aplicado ao português e a outras línguas românicas.

Contudo a linguagem das ciências, conforme foi examinada por GUTIÉRREZ (2005, p. 28-30), no que diz respeito ao léxico “está composta por adjetivos, verbos e, fundamentalmente, substantivos [...]”, “mostra uma velocidade de crescimento muito grande”, porém salienta as dificuldades para que os dicionários “saibam achar o equilíbrio entre a precisão científica e a acessibilidade geral”; entre os sufixos mais usados para a sufixação adjetival menciona *-ar* e *-ário* (GUTIÉRREZ, 2005, p. 47-48).

1. O sufixo *-(t)ári(o)*, *-(t)ári(o/a)*

É a forma erudita do sufixo latino *-arius, a, um* muito frequente nesta língua especializada em parte pela sua origem no Direito Romano. A formação de palavras envolve aspetos morfológicos e também históricos, em muitos vocábulos é evidente que chegou por empréstimos ou derivações do latim, por este motivo apresenta grande número de derivações formais (RAINER, 1993, p. 410-414). Diversas palavras do nosso repertório apresentam a correspondente equivalência em latim, porém são restringidas a unidades que apresentam preferentemente uma aceção ou várias aceções com marca de especialidade na administração, no Direito, na Economia e no jurídico. Podem ser descobertas nos seguintes exemplos, etiquetados com absoluta clareza pelo HOUAISS: *actuararius*, *arbitrarius*, *beneficiarius*, *censuarii*, *cessionarius*, *consuetudinarius*, *depositarius*, *donarium*, *donatarius*, *emphyteuticarius*,

falsarius, fideicomissarius, fiduciarius, honorarius, judicarius, legatarius, mandatarius, mutuarius, notarius, praesidiarius, proprietarius, referendarius, salarium ('quantia dada aos soldados para comprarem o sal'; donde soldo, salário, ordenado), *secretarius, stipendiarius, summarium, temerarius, testamentarius, tributarius, usuarius, usufructuarius, usurarius...*

Além do mais, são documentadas unidades lexicais cujos radicais procedem do latim e conservam a sua significação: *abonar* (*a-* + *bon-* + *ar*), *acionário* (sob a f. rad. *acion-* + *-ário*), *cessionário* (*cessão* sob a f. rad. *cession* + *-ário*, ver *ceder*), *comunitário* (sob a f. rad. *comunitat-* + *-ário*), *distributário* (sob a f. rad. do part. pas. lat. *distributum* sob a f. *distribut-* + *-ário*), *funcionário* (rad. de *função* sob a f. *funcion-* + *-ário*), *inflacionário* (sob a f. rad. *inflação* + *-ário*), *paritário* (sob a f. rad. *parit-* + *-ário*), *reclusionário* (*reclusão* sob a f. rad. *reclusion-* + *-ário*), etc.

Aparecem notas indicadoras de uma possível influência do francês ou do inglês: *comanditário* (fr. *commanditaire*), *comissário* (fr. *commissaire*), *endossatário* (fr. *endosser*), *funcionário* (fr. *fonctionnaire*), *inflacionário* (ing. *inflationary*), *legitimário* (fr. *légitimaire*), *locatário* (fr. *locataire*), *permissionário* (fr. *permissionaire*) etc. Estas hipóteses etimológicas em vários exemplos são confirmadas no MACHADO (1977) ou no DACL (2001), embora existam discrepâncias, pois a etimologia é uma ciência onde se postulam probabilidades ou várias alternativas.

Este sufixo “vivia já no latim clássico [...] e em geral conserva ainda hoje a mesma significação que tinha em latim” (NUNES, 1975, p. 362-363). Segundo CUNHA e CINTRA (1985, p. 94) é um dos sufixos que forma fundamentalmente substantivos de outros substantivos e expressa “a) ocupação, ofício, profissão [...] b) lugar onde se guarda algo” e também “forma adjetivos de substantivos (*diário, fracionário*)” (p. 97-98).

Na obra do Professor HOUAISS consta importante e extensa informação, no que diz respeito às características gerais do sufixo e os matices semânticos, referida a unidades lexicais relacionadas com as palavras “ligadas a profissionais titulares de direito, agentes” e palavras “em que as noções de

responsabilidade, de competência, injunção, dever são prevalentes”. Constrói um verbete específico para –ária (HOUAISS, 2001, p. 286) forma culta do sufixo –EIRO, e feminino do sufixo –ÁRIO, quer como adjetivo, quer como substantivo; estas formas femininas podem corresponder a uma significação especializada [não são mencionados neste lugar por esta articulista outros exemplos selecionados nesta obra lexicográfica]:

começa a divulgar-se na língua já no sXV, em concorrência com sua forma vulgar, –eira, as quais continuam fecundas e concorrentes; a exemplificação seguinte não leva em conta senão seu caráter nominal, sem distinção adjetiva ou substantiva, razão por que cada caso deve ser aferido em relação à contrapartida masculina em –ário: *atuária, concessionária, imobiliária, ordinária, penitenciária, plenária, secretária, subsidiária* etc.

No que diz respeito ao sufixo –ário (HOUAISS, 2001, p. 287) explica a origem do latim clássico (-*arius, a, um*), formador de adjetivos em latim e cultismos em português de antes do Renascimento, ressalta a sua fecundidade e diz que do seu feminino se estendeu progressivamente “servindo cedo para a formação de substantivos conexos com os adjetivos de origem, substantivos que raramente perderam sua adjetividade”, “sendo normalmente um *adjetivo* e freqüentemente um *adjetivo e substantivo*”:

Sufixo do latim, formador de adjetivos em latim e cultismos em português de antes do Renascimento [...] a fecundidade de –ário e de seu feminino se estendeu progressivamente, servindo cedo para a formação de substantivos conexos com os adjetivos de origem substantivo esses que raramente perderam sua adjetividade (sendo, assim, normalmente um *adjetivo* e freq. um *adjetivo e substantivo* [...] alterna com os suf. formadores de adjetivos –*al, -ar* (HOUAISS, 2001, p. 287).

RIO-TORTO (2016, p. 229), no caso dos nomes sufixados em -(t)ári(o), ressalta os tipos de bases, “bases complexas não derivadas” e “bases complexas derivadas por prefixação”, no que diz respeito aos tipos sintáticos-

semânticos especifica que são verbos transitivos de desempenho, e afiança que “os produtos denotam agente humano”:

Anexa-se a bases de tema em *-a-*, combinando-se com o radical (**arrendar** > **arrendatário**) [...]. Se fizesse parte do tema, o segmento /a/ não seria acentuado [...].

O sufixo *-(t)ário* opta pelos seguintes tipos de estruturas morfológicas de bases:

(i) bases simples derivadas (verbos conversos) [...];

(ii) bases complexas não derivadas (**adjudicar/ adjudicatário**) [...];

(iii) bases complexas derivadas por prefixação (**arrendar/arrendatário**);

[...] Quanto aos tipos sintático-semânticos, as bases são sobretudo verbos transitivos de desempenho.

Os produtos denotam agente humano (**arrendatário, adjudicatário**) [...].

Para a formação de adjetivos elabora um minucioso Capítulo 3 (2016: 241-296) com especial exame do sufixo em foco (2016, p. 241-259). Distingue um grupo específico de adjetivos denominais, considera que são conhecidos por “adjetivos de relação” por duas ordens de razões e põe de relevo que o “número dos sufixos adjetivadores denominais ascende a mais de quarenta (2016, p. 242-243):

(i) pelo facto de estabelecerem com as suas bases uma conexão semântica genericamente parafraseável por ‘que está relacionado com x’, ‘que é relativo a x’, em que x representa o que a base denota [...]

(ii) pelo facto de, na sua qualidade de adjetivos, predicarem aquilo que o nome a que se associam denota e de, portanto, estabelecerem também uma conexão semântica com o N do grupo nominal em que se insere (RIO-TORTO, 2016, p. 242).

Analisa as condições de combinatória entre bases e sufixos (2016, p. 244). Afirma que “os muitos sufixos adjetivadores combinam-se com bases que denotam uma variadíssima gama de entidades, objetos, matérias, atividades, sistemas conceptuais” (2016, p. 249), integrado pelos sufixos em

–al, –ar (§ 3.1.3.6) e outro para os sufixos adjetivalizadores denominais (§ 3.1.3.7) onde são incluídos entre outros vários sufixos –ári. Do sufixo em foco constata “a grande amplitude combinatória e ao mesmo tempo de grau de (in) especificidade semântica de muitos dos sufixos adjetivalizadores denominais” (2016, p. 257-258).

RAINER (1993, p. 410-414) põe de relevo que as bases a que se anexa são nomes ou verbos. Afirma que é difícil delimitar o seu domínio, mas parece que tem preferência na língua espanhola pelas bases em –*idad* (português, –*dade*), –*ción* (português –*ção*) e –*mento*. Forma substantivos, que podem ser classificados em denominações de pessoa, coletivos, nomes de lugar e designações de objetos, e adjetivos de relação e de qualidade (adjetivos de parecido e adjetivos possessivos). Sobre os adjetivos de relação salienta que constituem o grupo quantitativamente mais importante e que o seu domínio é bastante heterogêneo, embora em certos âmbitos como o das finanças e o Direito conte com uma maior representação. Anos mais tarde RAINER (1999, p. 4611-4631) afiança que os adjetivos são parafraseáveis por «que tem que ver com N», porém é muito freqüente que esta classe de adjetivos, por extensão semântica, apresentem usos secundários. Distingue adjetivos de relação derivados de um nome e ressalta como sufixo discretamente produtivo –*ário/a*; devido a sua origem culta são localizadas grande número de irregularidades formais.

Para PHARIES (2005, p.97-98) é um sufixo culto que reflete –*arius*, sufixo latino “que se emprega para derivar adjetivos e substantivos a partir de bases nominais”. Estabelece que os substantivos em –*arius* são concentrados semanticamente nos campos de 1) ofícios e profissões; 2) lugares onde guardar coisas e 3) taxas e direitos. Acrescenta que as palavras da língua espanhola derivadas com este sufixo “pertencem basicamente às mesmas categorias semânticas do que o latim”.

Segundo foi examinado (HENRÍQUEZ ; DE NO, 2005, p. 101-102) este sufixo era um derivador bastante fecundo na língua espanhola e encerrava grande variedade semântica formal, podia anexar-se a substantivos

e a verbos, em cujo caso o valor típico era o ativo, parafraseável por 'que V'. Estes substantivos denotavam o participante «Destinatário», habitualmente beneficiário, era um agente que participava em contratos, acordos, que afetavam as duas partes de uma relação sinalagmática.

A ASALE (2010, p. 126) considera que com este sufixo junto com *-torio* / *-toria* podem ser formados nomes de lugar, quase todos a partir de verbos da primeira conjugação. Porém, acrescenta:

designan fundamentalmente personas los derivados mediante *-ario*/*-aria* [...], o su variante *-atario*/*-ataria* (o *-tario*)/*-taria* si se considera la *a* como vocal temática): *arredandatario*, *dignatario*, *fedatario*, *mandatario*. Muchos de estos sustantivos –unos de base nominal y otros de base verbal– se aplican, como en latín, a los participantes en ciertas actuaciones de carácter jurídico. Pueden designar el agente (*signatario*), o bien la persona que tiene algo a su cargo [...], la que trabaja en cierto lugar (*bancario*) o está recluida en él (*presidiario*), la persona que dispone o disfruta de algo [...], o está a favor de algo (*faccionario*, *partidario*), entre otros significados. El sufijo *-ario* forma también nombres de lugar, muchas veces en relación con los de conjunto [...].

Como síntese do enquadramento teórico e presente na bibliografia citada, parece evidente:

(a) Este sufixo é a forma erudita do sufixo latino *-arius*, *-a*, *um* com numerosos exemplos recolhidos no dicionário examinado: *atuário*, *beneficiário*, *consiliário*, *depositário*, *donatário*, *falsário*, *estipendiário*, *fiduciário*, *mandatário*, *mutuário*, *pecuniário*, *proprietário*, *referendário*, *temerário*, *testamentário*, *tributário*, *usuário*, *usufrutuário*, *usurário*, etc.

(b) É um derivador bastante fecundo a partir do Renascimento no português com especial referência à linguagem jurídica; no que diz respeito à data da primeira documentação abundam as formações nos séculos XVII, XVIII e XIX. Muitos vocábulos formados com este sufixo pertencem basicamente às mesmas categorias semânticas do que no latim, pelo qual não deve ser questionada a preponderância de latinismos e a relevância da etimologia (nos radicais), um tema objeto de controvérsia.

(c) Além de formar nomes, que denotam agente humano funcionando em geral como nomes especializados, opera também na construção de adjetivos, os produtos que designam apresentam uma significação de teor técnico. Os nomes das classes semânticas com que se combina são variadas.

(d) Apresenta um grande número de irregularidades formais: interfixos *-at-* (*abdicatário, adjudicatário, arrendatário, censitário, dignatário, prestatário, etc.*).

(e) São evidentes derivados com formas de radicais latinos de participios passivos latinos ou gerundivos: *censatário* (rad. do part. pas. lat. *censitum*, sob a f. *censat-* + -ário), *censionário* (rad. * *cension-* + -ário), *censitário* (rad. do part. pas. lat. empregado como adj. *censit-* + -ário), *cessionário* (*cessão* sob a f. rad. *cession-* + -ário), *concessionário* (*concessão* na f. rad. *concession-* + -ário), *concussionário* (*concussão* sob a f. rad. *concussion-* + -ário), *condonatário* (rad. de *condonatus* part. pas. do v. lat. *condonare*, *condonat-* + -ário), *consignatário* (rad. do part. pas. *consignatus* sob a f. *consignat-* + -ário), *designatário* (rad. do part. designado sob a f. lat. *designat-* + -ário), *distributário* (rad. do part. pas. lat. *distributum* sob a f. *distribut-* + -ário), *endossatário* (rad. do part. p. ana. sob a f. *endossat-* + -ário), *locatário* (rad. do part. pas. lat. *locat-* + -ário), *mediatário* (rad. do part. pas. *mediado*, < v. *mediar* sob a f. lat. *mediat-* + -ário), *obrigacionário* (*obrigação* sob a f. rad. *obrigacion-* + -ário), *permissionário* (*permissão* sob a f. rad. *permission-* + -ário), *peticionário* (*petição* sob a f. rad. *peticion-* + -ário), *recipiendário* (*recipiendus* gerundivo de *recipere*, sob a f. rad. *recipiend-* + -ário), *reclusionário* (*reclusão* sob a f. rad. *reclusion-* + -ário).

(f) No que diz respeito aos domínios tem preferência por temas em -ção / -ção / -ção (*concussão / concussionário, distribuição / distributário, deflação / deflacionário, estação / estacionário, extorsão / extorsionário, permissão / permissionário, petição / peticionário, reclusão / reclusionário*), em -dade (*comunidade / comunitário, hereditariedade / hereditário, identidade / identitário, legalidade / legalitário, liberdade / libertário, paridade / paritário, totalidade / totalitário*) e em -mento (*regulamento / regulamentário,*

suplemento / suplementário, testamento / testamentário), porém a relação semântica entre o radical e o derivado é muito variável.

(g) Anexa-se a nomes: *abigeato > abigeatário, agência > agenciário, alfândega > alfandegário, benefício > beneficiário, comodato > comodatário, compromisso > compromissário, concordata > concordatário, constituto > constitutário, depósito > depositário, estatuto > estatutário, estipêndio > estipendiário, fideicomisso > fideicomissário, fidúcia > fiduciário, função > funcionário, indiviso > indivisário, legado > legatário, mandato > mandatário, onzena > onzenário, parlamento > parlamentário, penitência > penitenciário, plenipotência > plenipotenciário, prestimônio > prestimoniário, previdência > previdenciário, promessa > promissário, retrocessão > retrocessionário, testamento > testamentário, usufruto > usufrutuário, etc.* O grupo mais numeroso de derivados nominais corresponde a designações de pessoa, responsáveis de empresas, funcionários, especialistas, cargos ou empregos, titulares de direito.

Anexa-se também a verbos, “opta por bases complexas não derivadas e bases complexas derivadas por prefixação [...] sobretudo verbos transitivos de desempenho [...] os produtos denotam agente humano” (RIO-TORTO, 2016, p. 229): *abandonar > abandonatário, abdicar > abdicatário, abonar > abonatário, adjudicar > adjudicatário, alugar > alugatário, arrendar > arrendatário, consignar > consignatário, designar > designatário, endossar > endossatário, mediar > mediário, pactuar > pactuário, prestar > prestatário, referendar > referendatário, etc.* Os nomes deverbais são parafraseáveis por ‘que V’, expressado no dicionário por “aquele que V”, “que V”, são verbos transitivos com matizes semânticos diversos, denotam agente humano que efetua um evento, funcionando como nomes especializados.

(h) Os adjetivos na sua maioria são adjetivos de relação parafraseáveis por ‘relativo a N’, derivados de nomes: *alfândega > alfandegário, arbítrio > arbitrário, banco > bancário, câmbio > cambiário, comunidade > comunitário, deflação > deflacionário, divisão > divisionário, domicílio > domiciliário, economia > economiário, fazenda > fazendário, hipoteca*

> *hipotecário, indício* > *indiciário, indulto* > *indultário, inflação* > *inflacionário, legítima* > *legitimário, moeda* > *monetário, orçamento* > *orçamentário, plebiscito* > *plebiscitário, regulamento* > *regulamentário, subsídio* > *subsidiário*). Parece lógico partir de um significado de “alguém que tem que ver com *x*”, “que é relativo a *x*”, em que *x* representa o que a base denota. As bases denotam uma variadíssima gama de entidades, objetos, matérias, atividades.

No nosso estudo, HENRÍQUEZ; DE PAULA (1999, p. 163-172), foi examinado este sufixo nas unidades lexicais da Jurisprudência e da Legislação do *Tribunal Supremo* do Reino da Espanha. Existem coincidências com o português, por serem línguas românicas derivadas do latim, onde os elementos históricos constituem uma base fundamental para interpretarmos os matizes semânticos, porém sempre haverá que considerar o significado jurídico de cada palavra quer em Portugal quer no Brasil, pois no Direito sempre há que tomar em consideração o que os juristas denominam “cada caso concreto”, em função dos “factos provados” e da “fundamentação jurídica”.

2. Adjetivos e substantivos sufixados em -(t)ári(o) e -(t)ári(o/a)

Os adjetivos e substantivos constituem o conjunto mais numeroso dos três estabelecidos a partir das ideias expostas neste Dicionário. Não obstante, é importante salientar que neste estudo não são analisados nem selecionados como norma os “locativos” (*receitário* ‘lugar próprio para guardar receitas’) nem os “coletivos” (*erário* ‘conjunto dos recursos financeiros públicos’, *ideário* ‘conjunto das ideias’, *inventário* ‘descrição e avaliação de todos os bens’, *mobiliário* ‘conjunto dos móveis’, *preceituário* ‘coletânea de preceitos, regras ou normas de preceito’, *receituário* ‘conjunto de receitas prescritas pelo médico’, *vizindário* ‘o conjunto das pessoas que moram nas proximidades de algum lugar’). No correspondente verbete aparecem a seguir da unidade lexical escolhida como palavra-entrada ou lema, as duas categorias gramaticais.

Lembre-se que este sufixo serviu “cedo para a formação de substantivos conexos com os adjetivos de origem substantivo esses que raramente perderam sua adjetividade (sendo, assim normalmente um *adjetivo* e freqüentemente um *adjetivo* e *substantivo*” (HOUAISS, 2001, p. 287).

Como já foi assinalado, anexa-se a nomes e a verbos transitivos da 1ª conjugação, que denotam agente humano (nomes de ‘indivíduo’, ‘pessoa’, ‘funcionário’, sócio’, ‘empregado’), estes verbos podem ter um matiz semântico de reiteração e/ou avaliação, porém não é simples agrupar os exemplos numa única secção. Neste grupo surgem, como já foi antecipado: *abandonatário, adbicatário, abonatário, acionário, bancário, beneficiário, censatário, censitário, censuário, cessionário, comanditário, comissário, compromissário, concessãoário, concordatário, concussãoário, designatário, distributário, e.presário, estatutário, extorsãoário, fideicomissário, fiduciário, intermediário, mediatário, onzenário, pactuário, parlamentário, penitenciário, permissionário, plenipotenciário, portuário, prestimoniário, previdenciário, proprietário, recipiendário, retrocessãoário, sindicatário, societário, subarrendatário, testamentário, tributário, urbanitário, usuário, usufrutuário, usurário, etc.* Estão com marca JUR DIR, COM: *abandonatário, abonatário, censuário, cessionário, comanditário, comissário, compromissário, concessãoário, concordatário, concussãoário, co-proprietário, crediário, designatário, distributário, fiduciário, honorários, parlamentário, retrocessãoário, usufrutuário.* Consta expressamente que podem alternar com formações em *-dor*: *abdicatário / abdicador, abonatário / abonador, mediatário / mediador.*

O grupo dos “adjetivos” está integrado por derivados de nomes, na sua maioria são “adjetivos de relação”, é um conjunto relevante, parafraseáveis por ‘relativo a N’. Pelas características já assinaladas no HOUAISS existem coincidências com os exemplos mencionados com anterioridade: *acionário, bancário, compromissário, concordatário, empresário, estatutário, fiduciário, judiciário, mobiliário, onzenário, parlamentário, penitenciário, previdenciário, tributário, usufrutuário, etc.* Incorporam a marca de

especialidade (JUR, COM, DIR, ECON): *beneficiário, censuário, cessionário, comanditário, comissário, compromissário, concessionário, concordatário, concussionário, empresário, estatutário, fiduciário, imobiliário, judiciário, mobiliário, parlamentar, retrocessão, sumário, usufrutuário*. Podem alternar com o sufixo *-al*: *censitário / censual, doutrinário / doutrinal, empresário / empresarial, fiduciário / fiducial, penitenciário / penitencial, prestimoniário / prestimonial, testamentário / testamental*.

3. Substantivos sufixados em -(t)ári(o)

O conjunto dos nomes sufixados é relevante, porém é necessário distinguir as formações assinaladas em género masculino, majoritárias, e as formações individualizadas em género feminino que o dicionarista apresenta com uma palavra-entrada específica. Nos exemplos dos substantivos em género masculino é evidente na definição, conforme acaba de ser salientado na secção anterior, que correspondem a ‘pessoas que’, ‘especialistas’, ‘agentes’.

Com independência das bases e a significação, é notório que estes nomes estão marcados (JUR, DIR.ADM, DIR.SUC, DIR.CIV, DIR.PRC, DIR.COM, DIR.PEN), e apresentam, em geral, uma definição enciclopédica, estão lexicalizados ou terminologizados: *abigeatário, ablocatário, adjudicatário, agenciário, alienatário, alimentário, alugatário, arrendatário, atuário, beneficiário, comodatário, condonatário, consignatário, constitutário, depositário, dignatário, doário, donatário, endossatário, funcionário, indivisário, legatário, locatário, mandatário, mediário, mutuário, obrigatorário, peticionário, prestatário, promissário, reclusionário, referendário, secretário, tercenário*. As unidades lexicais prefixadas são analisadas noutra secção (*co-legatário, condonatário, multiusuário, subcomissário, sublocatário, submandatário, subsecretário, vice-comissário, vice-secretário*).

Mal são reiterados neste lugar outros exemplos de compostos morfossintáticos, pois que não denotam ‘agente humano’, como é o caso dos

constituídos por *salário*: *s. cessório, s. complementar, s. complessivo, s. direto, s. discriminado, s. equivalente, s. igual, s. indireto, s. maternidade, s. mínimo, s. mínimo de benefício, s. mínimo profissional, s. nominativo, s. profissional,, s. progressivo, s. reduzido, s. social, s. suplementar, s. tarifado.*

No que diz respeito às formações em género feminino selecionadas como lemas ou palavras-entrada são escassas, podem expressar ou denotar ‘ciência de N’ (*atuária*), ‘empresa’ (*concessionária, imobiliária, subsidiária*), ‘gratificação’ (*ordinária*), ‘estabelecimento’ (*penitenciária*), ‘assembleia’ (*plenária*), ‘mulher que desempenha determinada função’ (*secretária*).

4. Adjetivos sufixados em –(t)ári(o/a)

Este sufixo forma adjetivos denominais e “combina-se com radicais morfológicamente simples, não há correlações impositivas entre a estrutura morfológica da base e o adjetivo” (RIO-TORTO, 2016, p. 244); as bases denotam uma variadíssima gama de entidades, instituições, objetos, matérias, atividades, sistemas conceptuais.

O conjunto dos vocábulos que no dicionário são marcados na categoria gramatical como adjetivos é menos numeroso do que o que foi examinado na secção “Adjetivos e substantivos masculinos”. Os exemplos etiquetados com uso marcado no âmbito jurídico são escassos (*acidentário, arbitrário, comunitário, consuetudinário, enfiteuticário, fazendário, legitimário, paritário, primário, reacionário, solidário*), porém podem fazer parte de outros campos como a Economia (*divisionário, fazendário, inflacionário*). Constituem basicamente “adjetivos de relação”, “pelo facto de estabelecerem com as suas bases uma conexão semântica parafraseável por ‘que está relacionado com x’, ‘que é relativo a x’, em que ‘x representa o que a base denota’ e pelo facto de [...] estabelecerem também uma conexão semântica com o N do grupo nominal em que se insere” (RIO-TORTO, 2016, p. 242).

Contudo, aparecem exemplos de outros campos relacionados com a temática deste trabalho: *alfandegário, cambiário, conciliário, concionário,*

divisionário, domiciliário, economiário, elementário, feudatário, hereditário, hipotecário, identitário, indiciário, indultário, inflacionário, legalitário, minoritário, monetário, orçamentário, pecuniário, plebiscitário, prestimoniário, prioritário, regulamentário, reservatório, subsidiário, superavitário, suplementário, tarifário, temporário, terciário, vicissitudinário.

As paráfrases mais documentadas são ‘relativo a N’, ‘concernente a N’, ‘pertencente a N’, ‘que diz respeito a N’, ‘próprio de N’, os nomes dos quais derivam podem denotar estabelecimentos, empresas, entidades, instituições: *acidentário* ‘relativo à legislação’, *alfandegário* ‘relativo à alfândega’, *bancário* ‘relativo a banco’, *cambiário* ‘relativo aos títulos de crédito’, *comunitário* ‘relativo a comunidade’, *consuetudinário* ‘que diz respeito aos costumes’, *divisionário* ‘que diz respeito a divisão’, *domiciliário* ‘concernente a domicílio’, *economiário* ‘relativo à Caixa Económica Federal’, *fazendário* ‘que diz respeito a fazenda’, *hereditário* ‘relativo a que é transmitido por direito de sucessão’, *hipotecário* ‘relativo a hipoteca’, *identitário* ‘relacionado com a identidade’, *inflacionário* ‘relativo à inflação’, *legitimário* ‘concernente a legítima’, *monetário* ‘relativo a moeda’, *orçamentário* ‘relativo a orçamento’, *pecuniário* ‘relativo a dinheiro’, *plebiscitário* ‘relativo a plebiscito’, *regulamentário* ‘relativo a regulamento’, *subsidiário* ‘relativo a subsídio’, *tributário* ‘relativo a tributo’, *tarifário* ‘relativo a tarifa’, *usufrutuário* ‘relativo a usufruto’, *utilitário* ‘relativo a que visa a utilidade’, *vitimário* ‘relativo a vítima’.

Outros adjetivos mal admitem uma agrupação: *arbitrário* ‘que procede do livre arbítrio de alguém’, *deflacionário* ‘que causa deflação’, *documentário* ‘que tem valor de documento’, *estacionário* ‘que estacionou’, *feudatário* ‘que possui tributo feudal’, *fracionário* ‘composto de fração’, *hereditário* ‘transmitido por direito de sucessão’, *indultário* ‘aquele que recebeu o indulto’, *legalitário* ‘revestido de legalidade’, *paritário* ‘formado por número par’, *prioritário* ‘que tem prioridade’, *reservatório* ‘diz-se de herdeiro que não pode legalmente ser excluído de uma sucessão’, *solidário* ‘em que há responsabilidade recíproca’, *superavitário* ‘em que há superavit’.

suplementário ‘que se acrescenta como suplemento’, *usurário* ‘em que há usura’, *vicissitudinário* ‘em que há vicissitude’.

Este sufixo alterna com os sufixos *-al*, *-ar* ou *-ista* para expressar “relação”: *acidentário* / *acidental*, *conciliário* / *conciliar*, *concionário* / *concional*, *deflacionário* / *deflacionista*, *elementário* / *elementar*, *estacionário* / *estacional*, *feudatário* / *feudal*, *prestimoniário* / *prestimonial*, *regulamentário* / *regulamentar*, *segmentário* / *segmentar*, *suplementário* / *suplementar*.

Conclusão

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar umas ideias para o estudo de um sufixo muito fecundo no português do Brasil a partir desse magno dicionário e homenagear o muito ilustre Professor HOUAISS. Esta temática da linguagem jurídica na língua espanhola ou mais especificamente na língua portuguesa (2002, 2022) foi analisada pela autora deste contributo desde o ano 1998 (HENRÍQUEZ, 1999, 2002, 2005, 2012, 2015, 2022) na linguagem da Jurisprudência e da Legislação da língua espanhola, quer na História (*Fuero Juzgo* ou *Liber Iudicum*) quer na atualidade.

Os dicionários gerais monolíngues, além de conterem informação de carácter etimológico, histórico, gramatical (nomeadamente de morfologia lexical, prefixos, sufixos, interfixos, compostos...) e semântica, são obras excelentes para informarem sobre circunstâncias históricas no que diz respeito a contratos, documentos, profissionais (‘agentes humanos’) e as tarefas específicas que realizam, modalidades de funcionários, agentes que participam em temas relacionados com o JURÍDICO, o DIREITO, a ADMINISTRAÇÃO, a EMPRESA (normas e funções, corpo de funcionários, etc.).

É evidente a coincidência dos autores citados na Bibliografia, no que diz respeito à origem deste sufixo, a alta fecundidade para formar “substantivos”, que designam nomeadamente ‘agentes humanos’ ou participantes básicos e “adjetivos de relação”. Porém, o cômputo das unidades lexicais incluídas nos

dicionários gerais monolíngues (mesmo nos especializados) não pode dar uma ideia de qual pode ser o limite inferior do intervalo, porém no superior não seria muito simples aproximar-nos, porque não existiria dicionário capaz de recolher todos os termos existentes, pois que estes surgem continuamente.

É um sufixo que além de formar nomes de ‘agente humano’, funcionando em geral como nomes especializados, opera também na construção de adjetivos, que apresentam uma significação de teor técnico. Os nomes das classes semânticas com que se combina são variadas, é um derivador fecundo a partir de nomes (*abigeatário, agenciário, comodatário, compromissário, estatutário, estipendiário, fideicomissário, fiduciário, hipotecário, indivisário, mandatário, obrigacionário, parlamentar, penitenciário, permissonário, peticionário, plenipotenciário, retrocessionário*), e a partir de verbos da 1ª conjugação transitivos (*abandonatário, abdicatário, adjudicatário, ablocatário, abonatário, alienatário, alugatário, arrendatário, atuário, condonatário, consignatário, depositário, endossatário, mediatário, pactuário, prestatário, referendário, etc.*).

Apresenta grande número de irregularidades formais, marcadas pelo dicionarista, como interfixos *-at-* (*censatário, dignatário, mediatário*), radicais latinos (*extorsion, concession, concussion, obrigacion, reclusion*), e formações do genitivo latino (*multitudinis / multitudinário*) ou do nominativo latino (*urbanitas + -ário*).

Este sufixo opera na construção de nomes de agente humano parafraseáveis por ‘aquele que V’, ‘o que V’, ‘que V’, ‘pessoa que V’, ‘pessoa a quem’, ‘indivíduo que V’, ‘indivíduo em favor do qual’ e de adjetivos que majoritariamente são “adjetivos de relação” parafraseáveis por ‘relativo a N’, ‘relativo ou próprio de N’, ‘referente a N’, ‘referente ou próprio de N’, ‘que diz respeito a N’, ‘pertencente a N’, ‘relacionado com N’, ‘concernente a N’.

Está relacionado com as formações em *-nt(e)*, optámos por falar de derivados em *-nt(e)* porque “deve respeitar-se a identidade fonológica do sufixo, mais visível em operações que envolvem a anexação de outros sufixos”

(RIO-TORTO, 2016, p. 205). Pode ser estabelecido um correlacionamento com os derivados em *-nt(e)*, um sufixo que se anexa

ao tema de presente da base verbal e forma adjetivos que significam [que tem a propriedade de], tem preferência por bases de estruturas não eruditas [...] maioritariamente a verbos transitivos [...] designam uma propriedade intrínseca asente na relação entre os indivíduos que a detêm e o evento designado pela base (RIO-TORTO, 2016, p. 271-273).

Os nomes sufixados em *-(t)ári(o)* designam os participantes ‘agentivos’, mas “os produtos em *-nt(e)* mostram extensões de significado em direção a ‘passivo’, embora este semanticamente não seja comum em todos os produtos” (RIO-TORTO, 2016, p. 274): *abdicatário / abdicante, alienatário / alienante, atuário / atuante, comodatário / comodante, depositário / depositante, mutuário / mutuante, pactuário / pactuante, prestatário / prestante, promissário / promitente*. Estes dois tipos de formações estão situadas na esfera dos participantes básicos nas relações conceitualizadas pelo Direito.

Além do mais, o sufixo *-nt(e)*, do participio presente em latim *-ns, -ntis*, “numa relação que vem quase intacta do latim” (HOUAISS, 2001, p. 2032), é um derivador agentivo que forma sobre bases verbais adjetivos facilmente substantiváveis, parafraseáveis por uma oração ou cláusula de relativo ‘aquele que V’. Existe uma alternância livre ou aleatória, como é evidente nos exemplos recolhidos neste dicionário (*abdicador / abdicante, alienador / alienante, arrendador / arrendante, depositador / depositante, mandador / mandante*) entre os derivados em *-dor* e *-nt(e)* que se concentram no grupo dos adjetivos:

abdicante m.q. ABDICADOR

alienante *adj.* JUR 1 que ou aquele que aliena ou transfere para outrem o domínio ou propriedade de; alienador

arrendante *adj.* que ou aquele que cede a outrem imóvel ou móvel em locação; arrendador

depositante *adj.* que ou aquele que deposita; depositador

mandante *adj.* JUR 3 pessoa que confere poderes a outrem para praticar atos em seu nome

Alterna com os sufixos *-ar* e *-al* para exprimir ‘relação’: *acidentário / acidental, censatário / censual, censuário / censual, complementário / complementar, conciliário / conciliar, concionário / concional, documentário / documental / documentar, domiciliário / domiciliar, doutrinário / doutrinal, elementário / elemental / elementar, estacionário / estacional, exemplário / exemplar, fiduciário / fiducial, judiciário / judicial, penitenciário / penitencial, prestimoniário / prestimonial, regulamentário / regulamentar, segmentário / segmentar, sindicatário / sindical, suplementário / suplementar, testamentário / testamental*. Nos nomes concorre com os sufixos *-dor, -ista, -tório*, para expressar ‘agente humano’: *crediário / creditório, deflacionário / deflacionista, divisionário / divisionista, mediatário / mediador, partidário / partidarista, reacionário / reacionarista, totalitário / totalitarista, usufrutuário / usufruidor*.

Podem ser achados nomes e adjetivos derivados por prefixação e também diversos tipos de compostos. As bases dos vocábulos prefixados são palavras já formadas, as suas estruturas morfológicas respondem a pautas das correspondentes línguas, mas a relação dos significados que os prefixos comunicam é extensa. Nesta secção é assinalada a que pode ser deduzida da definição lexicográfica: *anti-* ‘contra’ (*antiautoritário*), *co-* ‘junto com’, ‘com outro’ (*co-legatário, co-proprietário, co-signatário*), *extra-* ‘fora de’ (*extranumerário, extraordinário*), *inter-* ‘no espaço de’, ‘entre’ (*intermediário*), *multi-* ‘em grande quantidade’ (*multiusuário*), *retro-* ‘retrocesso’ (*retrocessionário*), *sub-* ‘embaixo de’, ‘segundo’ (*subarrendatário, subcomissário, subdivisionário, sublocatário, submandatário*), *vice-* ‘abaixo de’ (*vice-comissário, vice-secretário*).

São documentados “compostos morfológicos”, “compostos morfossintáticos” e “compostos sintagmáticos”. Os compostos morfológicos

(*urbanoviário*) contêm mais de um radical ou lexema no interior com a fórmula X+X e neste exemplo o padrão [A+A]; nos compostos morfossintáticos, as unidades aparecem justapostas com independência gráfica (*depositário judicial*) ou com o hífen (*armador-locatário*); os compostos sintagmáticos (*funcionário de justiça*) são denominativos de noções complexas.

Entre os compostos morfossintáticos estão os que apresentam o padrão [NA], constituídos por um nome sufixado em -(t)ári(o) e um adjetivo: *depositário infiel, depositário judicial, depositário público, funcionário público, legatário universal*. Vocábulos com o substantivo *salário*: *s. acessório, s. complementar, s. complessivo, s. direto, s. discriminado, s. equivalente, s. igual, s. indireto, s. legal, s. mínimo, s. nominativo, s. profissional, s. progressivo, s. real, s. reduzido, s. social, s. suplementar, s. tarifado*. Noutros casos o nome faz parte de classes semânticas variadas e aparece seguido do adjetivo sufixado em -(t)ári(o/a): *bens usufrutuários, caução solidária, devedor solidário, direito tributário, direito usufrutuário, Poder Judiciário*. Com o padrão [NN], dois lexemas com um significado próprio com um referente único: *armador-locatário, armador-proprietário, salário-base, salário-cheque, salário-educação, salário-família, salário-hora, salário-maternidade*.

No que diz respeito aos compostos sintagmáticos é de interesse o postulado de PENA (2000, p. 249), tema tratado no nosso livro (HENRÍQUEZ, 2002, p. 303-304). Assevera que a composição sintagmática é um procedimento caracterizado pela facilidade e amplitude das suas realizações: os termos básicos do Direito aparecem combinados de acordo com as pautas sintáticas de cada língua, é um processo muito mais flexível do que a composição morfossintática. Estes sintagmas têm uma única noção e estão constituídos por um substantivo seguido de um sintagma preposicional, que guardam entre eles uma relação de subordinação. Entre os compostos sintagmáticos preposicionais com o padrão [NprepN] “com Sintagma Preposicional na direita que permite especificar a significação do Nome da esquerda” (RIO-TORTO, 2016, p. 490) aparecem: *benefício de inventário, funcionário de*

justiça, salário de base, salário de benefício, salário mínimo de benefício, salário de contribuição, sumário de culpa.

Os vocábulos relacionados com as palavras “ligadas a profissionais titulares de direito, agentes”, agentes humanos que efetuam um evento funcionando como nomes especializados, selecionados no nosso repertório do dicionário HOUAISS (2001) são mencionados a seguir:

abandonatário, abdicatário, abigeatário, ablocatário, abonatário, acionário, adjudicatário, adversário, agenciário, alienatário, alimentário, alugatário, arrendatário, atuário, bancário, beneficiário, censatário, censitário, censuário, cessionário, comodatário, comissário, comodatário, compromissário, concessionário, concordatário, concussionário, condonatário, consignatário, consiliário, constitutário, crediário, depositário, designatário, dignatário, dignitário, distributário, doário, donatário, economiário, empresário, endossatário, estatutário, estendário, extorsionário, facilitário, falsário, fazendário, feudatário, fideicomissário, funcionário, honorário, imobiliário, indivisário, intermediário, judiciário, legatário, legitimário, locatário, mandatário, mediário, mediatário, mutuário, notário, obrigacionário, onzenário, pactuário, parlamentar, peticionário, penitenciário, permissionário, plenipotenciário, prestatário, prestimonário, previdenciário, promissário, proprietário, recipiendário, reclusionário, referendário, retrocessionário, secretário, signatário, societário, temerário, tercenário, testamentário, tributário, urbanitário, usuário, usufrutuário, usurário.

Foi consultado o lemmário do DACL (2001) para cotejar quer a seleção quer a etimologia, pois que são importantes os critérios utilizados para as abonações do uso do vocábulo escolhido. Conforme foi examinado no nosso estudo (HENRÍQUEZ, 2022, p. 165-166), como fontes documentais utiliza obras literárias de escritores de língua portuguesa “e contributos de obras institucionais, como o *Diário da Assembleia da República* ou o *Corpus de linguagem jurídica do Supremo Tribunal de Justiça*”:

actuário (Do ing. *actuary*, do lat. *actuarius*), *alienatário* (Do fr. *alienataire*), *arrendatário* (De *arrender* + suf. -tário), *bancário* (De

banco + suf. -ário), *beneficiário* (Do lat. *beneficiarius*), *cessionário* (Do lat. *cessionarius*), *comissário* (Do fr. *commissaire*), *comodatário* (Do lat. tardio *commodatarius*), *concessionário* (De *concessão*, do lat. *concessio*, -onis + suf. -ário), *consignatário* (Do lat. *consignatarius*), *crediário* (De *crédi* <to> + suf. -ário). Brasil, *depositário* (Do lat. tardio *depositarius*), *dignatário* (Do fr. *dignitaire*), *donatário* (Do lat. medieval *donatarius*), *empresário* (Do it. *impresario*), *estatutário* (De *estatuto* + suf. -ário), *estipendiário* (Do lat. *stipendiarius*), *extorsionário* (Do lat. *extorsio*, -onis + suf. -ário), *falsário* (Do lat. *falsarius*), *feudatário* (Do fr. *feudataire*), *fideicomissário* (Do lat. *fideicomissarius*), *funcionário* (Do fr. *fonctionnaire*), *honorário* (Do lat. *honorarius*), *imobiliário* (Do lat. *immobilis* + suf. -ário), *intermediário* (De *intermédio* + suf. -ário), *judiciário* (Do lat. *judiciarius*), *legatário* (Do lat. *legatarius*), *legitimário* (De *legítima* + suf. -ário), *locatário* (Do lat. *locatarius*), *mandatário* (Do lat. *mandatarius*), *mediatário* (De *mediato* + suf. -ário), *mutuário* (Do lat. *mutuarius*), *notário* (Do lat. *notarius*), *obrigacionário* (De *obrigação* + suf. -ário), *onzenário* (De *onzena* + suf. -ário), *pactuário* (De *pacto* + suf. -ário), *parlamentário* (De *parlamento* + suf. -ário), *penitenciário* (De *penitência* + suf. -ário), *peticionário* (Do lat. *petitio*, -onis + suf. -ário), *proprietário* (Do lat. tardio *propriarius*), *secretário* (De *secreto* + suf. -ário), *signatário* (Do lat. *signatus*, part. de *signare* + suf. -ário), *societário* (Do fr. *sociétaire*), *temerário* (Do lat. *temerarius*), *testamentário* (Do lat. *testamentarius*), *tributário* (Do lat. *tributarius*), *usuário* (Do lat. *usuarius*), *usufrutuário* (Do lat. *usufructuarius*), *usurário* (Do lat. *usurarius*).

MACHADO (1977) no que se refere às modificações introduzidas salienta “aumento do número de vocábulos estudados (particularmente no que se refere a brasileirismos)” e “aumento do número das abreviaturas e siglas”:

abandonatário (Do fr. *abandonataire*, com sentido jurídico), *abdicatário* (Do fr. *abdicaire*), *actuário* (Do ing. *actuary*, sobre o lat. *actuarius*-), *bancário* (De *banco*, estabelecimento, ou, talvez antes, do fr. *bancaire*), *beneficiário* (Do lat. *beneficiarius*-), *comissário* (Adapt do fr., por sua vez do lat. medieval *commissarius*), *concessionário* (De *concessão*), *consignatário* (De *consignar*), *consiliário* (Do lat. *consiliarius*-), *credenciário* (Do it. *credenziario*, der. culto de *credenz(i)a*), *depositário*

(Do lat. *depositariu-*), *dignatário*, por *dignitário*, *dignitário* (Adaptação do fr. *dignitaire*), *doairo*, *dõairo* (Do lat. *donariu-*), *donatário* (Do lat. tardio *donatariu-*), *empresário* (Do it. *impresàrio*), *feudatário* (Adaptação do fr. *feodataire*), *fideicomissário* (Do fr. *fideicommissaire*), *funcionário* (Do lat. *functio*, *onis* (vj. *função*)), *honorário* (Do lat. *honorariu-*), *imobiliário* (De *imóbil*), *intermediário* (Do fr. *intermédiaire*), *judiciário* (Do lat. *judiciariu-*), *legatário* (Do lat. *legatariu-*), *locatário* (Do lat. *locatariu-*), *mandatário* (De *mandato*), *mediatário* (Do lat. *mediatariu-*), *notário* (Do lat. *notariu-*), *onzenário* (De *onzena*), *penitenciário* (De *penitência*), *permissionário* (De *permissão*), *peticionário* (De *petição*), *proprietário* (Do lat. *proprietariu-*), *plenipotenciário* (Adaptado do lat. *plenipotente-*), *recipiendário* (Deve ser adaptação do fr. *récipiendaire*), *referendário* (Do lat. tardio *referendariu-*), *secretário* (Do lat. *secretariu-*), *signatário* (Do lat. *signatus*, de *signare*), *societário* (Adaptação do fr. *sociétaire*), *temerário* (Do lat. *temerariu-*), *tercenário* (De *tercer?*), *testamentário* (Do lat. *testamentariu-*), *tributário* (Do lat. *tributariu-*), *usuário* (Do lat. *usuariu-*), *usurário* (Do lat. *usurariu-*).

Bibliografia

CUNHA, C.; CINTRA, L.F.: **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DACL = Academia das Ciências de Lisboa: **Dicionário do português contemporâneo**. Lisboa: Verbo, 2001.

GUTIÉRREZ, B.: **El lenguaje de las ciencias**. Madrid: Gredos, 2005.

HENRÍQUEZ, M^a do C.: **El vocabulário jurídico en el Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa y en el Diccionario de la Real Academia Española**. Lisboa: Academia das Ciências, 2002.

HENRÍQUEZ, M^a do C.: Los derivados latinos em «-mentum» en el *Fuero Juzgo*. In M. Campos, R. Mariño, J.I Pérez-Pascual, e A. Rifón (eds.): **Assi como es de suso dicho**. San Millán de la Cogolla (La Rioja): Cilengua, 2012, p. 289-306.

HENRÍQUEZ, M^a do C.: El sufijo «*tor*» en el Fuero Juzgo. In: C Galán, M^a L. Montero, J.C. Martín e M^a I. Rodríguez (coords): **El discurso de la gramática. Estudios ofrecidos a José Manuel González Calvo**. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2015, p. 195-203.

HENRÍQUEZ, M^a do C.: Nomes sufixados em -(t)óri(o), -óri(o), -tori(a) e adjetivos sufixados em -óri(o/a) no vocabulário jurídico do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa. In: **Revista Portuguesa de Humanidades**, n. 26 (1-2), 2022, p. 163-182.

HENRÍQUEZ, M^a do C.; DE PAULA, M^a N.: **La sufijación en el léxico de la Jurisprudencia y de la Legislación**. Vigo: Departamento de Filología Española da Universidade de Vigo, 1999.

HENRÍQUEZ, M^a do C.; DE NO, E.: **Pautas para el análisis del léxico de la Jurisprudencia del Tribunal Supremo**. Prólogo de Eduardo García de Enterría. Navarra: Thomson-Civitas, 2005.

HOUAISS, : **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, J.P.: **Dicionário etimológico da língua portuguesa** (3^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

NUNES, J. J.: **Compêndio de gramática histórica portuguesa. Fonética e Morfologia** (8^a ed.). Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1945.

PENA, J.: Formación de palabras. In: M. Alvar (dir.): **Introducción a la lingüística española**. Barcelona: Ariel, 2000, p. 235-253.

PHARIS, D.: **Diccionario etimológico de los sufijos españoles y de otros elementos finales**. Madrid: Gredos, 2002.

RAE; ASALE = Real Academia Española; Asociación de Academias de la lengua española. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 2010.

RAINER, F.: **Spanische Wortbildungslehre**. Tübingen: Niemeyer, 1993.

RAINER, F.: “La derivación adjetival”. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir): **Gramática descriptiva de la lengua española**, 3. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, p. 4595-4644.

RIO-TORTO, G.: **Gramática derivacional do português** (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

VARELA, S.: **Morfología léxica: la formación de palabras**. Madrid: Gredos, 2005.

Anexo

Repertório

Vocabulário de formações com o sufixo em foco. São selecionados nomeadamente substantivos e adjetivos com marca de especialidade (JUR), (DIR) e da língua geral correspondente a este nível técnico que denotam agentes humanos. A maior parte dos adjetivos sufixados em -(t)ári(o/a) são conhecidos por “adjetivos de relação”.

Adjetivos e substantivos em género masculino

abandonatário *adj. s.m.* JUR **1** que ou aquele que se apropria de coisa abandonada. **2** que ou aquele que passa a usufruir os bens ou direitos renunciados pelo abandonador

abdicatário *adj. sm.* **1** que ou aquele que abdica, abdicador; **2** diz-se de ou aquele em favor de quem se abdicou

abonatário *adj. s.m.* JUR o mesmo que ABONADOR, aquele que obtém um mercado, uma concessão por abonamento

acionário *adj. s.m.* o mesmo que ACIONISTA § **2** *adj.* relativo a ação (título)

adversário *adj. s.m.* **1** que ou o que combate em (luta) **2** que ou o que se opõe (em debate) **3** JUR diz-se de ou pessoa contra quem se discute ou se litiga em juízo

bancário *adj.* **1** relativo a banco § *adj. s.m.* **2** relativo a ou funcionário de banco ou de estabelecimento similar

beneficiário *adj. s.m.* **1** que ou que recebe ou usufrui algum benefício ou vantagem *adj.* **2** relativo a benefício § *s.m.* **4** JUR o que goza de uma vantagem, favor ou direito atribuídos por lei ou facultados por alguém **5** JUR indivíduo que vivia a expensas do vitimado e que tem direito a receber o seguro ou a indenização **6** JUR aquele a quem aproveita diretamente ou não um atode terceiro (pessoa em favor de quem é emitido um cheque; o portador de uma letra de uma letra cambial etc.) **7** JUR herdeiro que aceita a herança a benefício de inventário

censatário *adj. s.m.* que ou que paga censo; censitário, cessionário

censitário *adj. s.m.* **1** m.q. CENSATÁRIO **2** *adj.* m.q. CENSUAL

censuário *adj. s.m.* **1** JUR m.q. ‘RENDEIRO’ **2** diz-se de ou livro de registro de da coleta de censos, direitos, vendas e contribuições recebidos por igreja, mosteiro, cabido como sinal de dependência § *adj.* **3** m.q. CENSUAL

cessionário *adj. s.m.* JUR que ou aquele que se beneficia ou é o adquirente de certa cessão

comanditário *adj. s.m.* DIR.COM diz-se de ou sócio que, nas sociedades em comandita, só é responsável até o limite do capital que empregou

comissário *adj. 1* que exerce uma comissão de um regulamento § *s.m. 2* indivíduo que desempenha uma comissão **3** COM indivíduo que por profissão habitual, em seu próprio nome, mas por ordem e sob a responsabilidade do comitente, se encarrega de realizar negócios de natureza mercantil mediante certa comissão **5** JUR na concordata preventiva, credor que o juiz nomeia para promover atos do processo, fiscalizar e desempenhar outros encargos

compromissário *adj. 1* relativo a ou que envolve compromisso § *adj. s.m. 2* JUR diz-se de ou árbitro indicado ou escolhido por compromisso num juízo arbitral **3** JUR diz-se de ou pessoa a quem se faz a promessa de venda nos compromissos de compra e venda

concessionário *adj. s.m.* DIR.ADM diz-se de ou pessoa particular, física ou jurídica a quem se outorgou, e que explora uma concessão, seja de serviços de utilidade pública, seja de venda de determinado produto ou serviço para certo fabricante

concordatário *adj. 1* relativo a ou que envolve concordata § *adj. s.m. JUR 3* diz-se de ou empresário insolvente ou falido que fez ou a quem se concedeu concordata **4** comerciante insolvente que pediu concordata

concessionário *adj. s.m.* JUR que ou aquele que pratica concussão

co-proprietário *adj. s.m.* JUR relativo a ou m.q. CONDÔMINO

crediário *s.m.* COM **1** sistema de venda a crédito § *adj. 3* m.q. CREDITÓRIO

designatário *adj. s.m.* COM que ou que, em cheque cruzado, é indicado para receber a respectiva importância (diz-se de banco)

distributário *adj. s.m. 2* JUR que ou aquele que recebeu alguma coisa através de uma distribuição

doutrinário *adj. m.q.* DOUTRINAL **2** que denota excessivo apego a uma doutrina e à aplicação rígida de seus princípios, que reduz tudo a sistema § *adj.s.m. 4* que ou aquele que se prende estreitamente a uma doutrina, a uma opinião, que pretende dirigir-se por princípios imutáveis e absolutos para os quais não admite contestação e que procura aplicá-los à realidade sem levar em conta os problemas práticos § *s.m. 5* indivíduo com participação ativa na elaboração e divulgação de uma doutrina

emissário *adj. s.m. 1* que ou que enviado em missão, mensageiro

empresário *s.m. 1* aquele que é dono ou dirigente de uma empresa § *adj. 3* relativo a empresa; empresarial

estatutário *adj. 1* relativo a estatuto (regulamento, lei) § *adj. s.m.* diz-se de ou funcionário cujo vínculo empregatício é regido por estatuto próprio do poder público para o qual trabalha

estipendiário *adj. s.m.* que ou aquele que recebe estipêndio

extorsionário *adj.* **1** em que há extorsão; extorsivo § *s.m.* **2** que ou aquele que pratica extorsão; extortor

extranumerário *adj. s.m.* **1** que ou o que está além do número correto e previsto; extranumeral **2** que ou aquele que não faz parte do quadro oficial de efetivos dos funcionários ou empregados

facionário *adj. s.m.* m.q. FACCIÓNÁRIO, que ou o que pertence a certa facção ou grupo político

falsário *adj. s.m.* **1** que ou o que falsifica qualquer coisa, esp. documentos, dinheiro e assinaturas; falsificador

fideicomissário *adj. s.m.* diz-se de ou pessoa a favor de quem se estabelece o fideicomisso

fiduciário *adj.* **1** relativo, pertencente ou próprio de fidúcia; fiducial **3** JUR submetido à oneração por fideicomisso § *s.m.* JUR **4** herdeiro ou legatário, com a obrigação de transferir os bens da herança ou do legado, de acordo com a condição estipulada pelo testador, para pessoa por este indicado no testamento

honorário *adj.* que, após ter deixado de exercer uma função, cargo, emprego etc., conserva o título e as prerrogativas • **honorários** *s.m.pl.* JUR **4** vencimentos devidos a profissionais liberais (médicos, advogados etc.) em troca de seus serviços

imobiliário *adj.* **1** relativo a imóvel ou edificação, predial § **2** *adj. s.m.* diz-se de ou bem que é imóvel por natureza ou por disposição legal (mais us. no pl.)

intermediário *adj.* **1** que está no meio de ou entre dois § *s.m.* **2** meio-termo **3** pessoa que intervém para conseguir alguma coisa para outrem; mediador, medianeiro **4** indivíduo que, em negócios, atua entre o vendedor e o comprador ou entre o produtor e o consumidor

judiciário *adj.* JUR **1** referente a justiça ou a juiz; judicial § *s.m.* **2** JUR o Poder Judiciário

majoritário *adj.* **1** concernente à maioria **2** que possui a maioria dos votos § *adj. s.m.* **3** que ou aquele que pertence à maioria de um grupo

mediatário *adj. s.m.* m.q. MEDIADOR

mobiliário *adj.* **1** JUR que consiste em móveis; relativo aos bens móveis **1.1** JUR da natureza do bem móvel **2** JUR pagável ao portador (diz-se de valor público) § *s.m.* **4** conjunto dos móveis destinados ao uso e à decoração de uma habitação, um escritório, um hotel um hospital etc; mobília

monetário *adj.* **1** relativo a moeda ('meio', 'dinheiro em circulação')

numeral *adj.* relativo a dinheiro § *s.m.* **2** dinheiro em espécie, sob qualquer das formas em que ele se apresente; dinheiro vivo

onzenário *adj.* **1** próprio de onzena; característico de ou caracterizado por onzena; que envolve ou tem a natureza da onzena (juros onzenários, contrato onzenário) § *s.m.* **2** indivíduo que pratica onzena; usurário, agiota

pactuário *adj. s.m.* **1** que ou aquele que pactua **2** que ou o que tem ou faz pacto ou contrato com outro

parlamentário *adj. s.m.* **1** que ou aquele que parlamenta § *adj.* **2** relativo a parlamento, parlamentar § *s.m.* **3** JUR mensageiro enviado por um dos beligerantes à autoridade militar inimiga para apresentar proposta ou transmitir informação de interesse comum

penitenciário *adj.* **1** relativo a, ou próprio de penitência; penitencial **2** referente às penitenciárias § *s.m.* **3** pessoa encarcerada em penitenciária **4** aquele que impõe penitência

permissionário *adj. s.m.* que ou aquele que obteve licença; licenciado

plenário *adj.* **1** que é pleno, completo integral **2** reúne um grande número de membros § *s.m.* **3** o conjunto de membros de qualquer associação, reunidos em grande número numa assembleia

plenipotenciário *adj.* **1** que tem plenos poderes § *s.m.* **2** agente diplomático investido de plenos poderes em relação a uma missão especial

portuário *adj.* **1** relativo ou pertencente a porto (*administração portuária*) **2** próximo ou ligado a um porto § *s.m.* **3** indivíduo que trabalha no porto; funcionário da administração de um porto

prestimoniário *adj. s.m. m.q.* PRESTIMONIAL

previdenciário *adj.* **1** relativo à previdência § *s.m.* **2** funcionário de instituto de previdência

proprietário *adj. s.m.* **1** que ou aquele que possui (algo) **2** que ou aquele que detém a posse legal de um bem imóvel, de terra, fábrica, casa comercial, banco, empresa de prestação de serviços, etc.

recipiendário *adj. s.m.* **1** que ou aquele que deve receber algo § *s.m.* **2** pessoa que é solenemente recebida ou admitida em companhia, corporação ou sociedade

retrocessionário *adj. s.m.* JUR diz-se de ou indivíduo em cujo favor se opera uma retrocessão

sindicatário *adj.* **1** m.q. SINDICAL § *s.m.* **2** membro de um sindicato

societário *adj. s.m.* **1** que ou quem faz parte de qualquer sociedade científica ou literária; sócio **2** que ou aquele que faz parte de uma sociedade comercial; sócio

subarrendatário *adj. s.m.* que ou aquele que tomou alguma propriedade por subarrendamento; sublocatário, subinquilino

sumário *adj.* **1** feito resumidamente; resumido **5** JUR em que há apenas dois articulados, o libelo e a contrariedade (diz-se do processo) § *s.m.* **6** resumo dos pontos principais de

livro, discurso, exposição etc. capítulo, do assunto nele tratado • **sumário de culpa** JUR m.q. *FORMAÇÃO DE CULPA*

testamentário *adj.* **1** m.q. TESTAMENTAL § *s.m.* **2** herdeiro por testamento

totalitário *adj.* **1** que não admite divisão **2** POL diz-se da doutrina ou do regime político que, sem admitir qualquer forma legal de oposição, tolera apenas um partido (ao qual se subordinam todas as demais instituições), exigindo usualmente completa subserviência do cidadão ao Estado § *adj. s.m.* **3** m.q. TOTALITARISTA (adepto ao totalitarismo)

tributário *adj.* **1** relativo a tributo (*Direito tributário*) **2** que paga tributo; contribuinte § *s.m.* **3** indivíduo que está sujeito a pagar tributo

tumultuário *adj.* **1** feito com muita pressa e sem opções; improvisado, apressado **2** relativo a tumulto ou que tem características de tumulto § *adj. s.m.* **6** que ou aquele que se rebela e espalha rebeldia

urbanitário *adj. s.m.* empregado, funcionário ou afim de empresa pública ou privada de serviços urbanos

usuário *s.m.* **1** aquele que, por direito de uso, serve-se de algo ou desfruta de suas utilidades § *adj.* **2** que serve, que é próprio para uso **3** que utiliza algo; que tem apenas o direito de uso, mas não a propriedade

usufrutuário *adj.* **1** relativo a usufruto **2** que confere apenas o usufruto de algo (*direito usufrutuário, bens usufrutuários*) § *adj. s.m.* **3** que ou aquele que usufrui; desfrutador, usufruidor **3.1** JUR titular do direito de usufruto; usufruidor

usurário *adj.* **1** em que há usura **2** que faz empréstimos com usura; agiota, onzenário § *s.m.* **4** indivíduo que pratica usura, se dedica à agiotagem

utilitário *adj.* **1** relativo a ou que visa à utilidade, ao proveito que se pode extrair das coisas § *adj. s.m.* **6** que ou quem prioriza o interesse ou a utilidade individual ou geral, em seu comportamento, em seus atos

voluntário *adj.* **1** que não é forçado, que depende da vontade ou é controlado por ela; espontâneo § *s.m.* aquele que ingressa no serviço militar sem ser obrigado **6** aquele que ingressa livremente num exército para lutar por suas idéias ou crenças numa guerra ou luta civil

Substantivos em género masculino

abigeatário *s.m.* JUR indivíduo que pratica o abigeato

ablocatário *s.m.* aquele que por contrato, paga por algo que alugou ou por serviço que lhe foi prestado; locatário

- adjudicatário** *s.m.* JUR diz-se de ou pessoa a quem algo é adjudicado; adjudicante
- agenciário** *s.m.* aquele que tem agência ou escritório de negócios em comissão ou por conta alheia; agente
- alienatário** *s.m.* JUR aquele em favor de quem se transfere posse ou propriedade de algo
- alimentário** *s.m.* JUR m.q. ALIMENTANDO [...] termo jurídico pensão para alimentação
- alugatório** *s.m.* aquele que toma (residência, loja etc.) de aluguel; inquilino, locatário
- arrendatário** *s.m.* indivíduo que toma alguma coisa em arrendamento; inquilino, rendeiro
- atuário** *s.m.* especialista que age no mercado econômico-financeiro, na promoção de pesquisas e estabelecimento de planos e políticas de investimentos e amortização, no seguro social e privado, no cálculo de probabilidade de eventos, na avaliação de riscos, fixação de prêmios, indenizações, etc.
- beneficiário** *s.m.* **1** que ou aquele que recebe ou usufrui algum benefício ou vantagem. **5** JUR indivíduo que vivia [...] **6** JUR aquele a quem aproveita diretamente ou não um ato de terceiro **7** herdeiro que aceita a herança a benefício de inventário
- co-legatário** *s.m.* JUR o que é legatário com outro
- comentário** *s.m.* **1** notas ponderações, por escrito ou orais [...] **5** JUR notas com que se explica, interpreta e/ou critica o texto de uma lei, um código, um regulamento
- comodatário** *s.m.* JUR pessoa que recebe algo em comodato
- condonatário** *s.m.* indivíduo que com outrem faz doação
- consignatário** *s.m.* **1** pessoa a quem enviam mercadorias; destinatário **4** JUR credor a cujo favor se consignam rendimentos ou se depositam em juízo valores como pagamento, que o mesmo se recusa receber **5** JUR pessoa, estabelecimento ou caixa pública que faz as vezes de depositário da quantia em dinheiro, ou da coisa que constitui a obrigação ou de valores destinados a determinadas despesas **6** m.q. CO-SIGNATÁRIO
- constitutivo** *s.m.* JUR indivíduo em favor do qual se transfere a posse de uma coisa pelo *constituto-possessório*
- depositário** *s.m.* **1** aquele que recebe e guarda um depósito **2** aquele a quem foi confiado um segredo ou confidência • **depositário infiel** JUR aquele a quem se encarrega ou confia alguma coisa em depósito e que se recusa a restituir quando esta é legalmente reclamada • **depositário judicial** JUR aquele que é encarregado de custodiar todas as coisas depositadas em juízo • **depositário público** JUR aquele que mantém a guarda de todos os bens recolhidos ao depósito público através de penhora, arrecadação etc.
- diário** *s.m.* **1** escrito em que se registram os acontecimentos de cada dia **4** livro comercial de uso obrigatório, em que se registram dia a dia todas as operações ativas e passivas do comerciante

dignatário *s.m.* m.q. DIGNITÁRIO

dignitário *s.m.* aquele que ocupa cargo elevado, que goza de alta graduação honorífica

doário *s.m.* JUR m.q. DOAÇÃO

donatário *s.m.* 1 JUR aquele que é favorecido por uma doação

endossatário *s.m.* JUR aquele em favor de quem o título é endossado

erário *s.m.* ECON os dinheiros e bens do estado, conjunto dos recursos financeiros públicos; os dinheiros e bens do Estado; tesouro, fazenda

facilitário *s.m.* m.q. CREDIÁRIO (sistema)

formulário *s.m.* 1 tudo aquilo que contém qualquer fórmula, qualquer formalidade a observar, qualquer profissão de fé

funcionário *s.m.* 1 aquele que exerce, desempenha funções 3 DIR.ADM m.q. *FUNCIONÁRIO PÚBLICO* • **funcionário de justiça** quem trabalha na Justiça, mas não é serventuário • **funcionário público** DIR. ADM sujeito legalmente investido em cargo público (criado por lei, com denominação própria, em número certo e remunerado pelos cofres públicos) e que age em nome da administração a que serve; serventuário

honorário *adj.* que, após ter deixado de exercer uma função, cargo, emprego etc., conserva o título e as prerrogativas • **honorários** *s.m.pl.* JUR 4 vencimentos devidos a profissionais liberais (médicos, advogados etc.) em troca de seus serviços

ideário *s.m.* 1 conjunto das idéias principais de um autor, de uma doutrina, movimento, partido, etc. 11 programa de ação, conjunto de aspirações

indivisário *s.m.* JUR pessoa que detém a propriedade de algo em conjunto com outra; coproprietário, condômino

inventário *s.m.* 1 DIR.SUC descrição detalhada do patrimônio da pessoa falecida, para que se possa proceder à partição dos bens 4 DIR.CIV DIR.PRC no caso de separação judicial, descrição e avaliação dos bens do casal, quando estes não entram em acordo com a partilha dos bens 5 DIR.COM descrição e avaliação de todos os bens, ativos e passivos, de uma sociedade comercial

legatário *s.m.* JUR. aquele a quem se deixou um legado [...] JUR **legatário universal** pessoa que recebe a totalidade de uma cota de toda a parte disponível da herança deixada pelo falecido

locatário *s.m.* JUR indivíduo que recebe de outrem (o locador) uma coisa ou serviço, mediante um contrato de locação, obrigando-se a pagar por isso o preço ajustado; inquilino; arrendatário

mandatário *s.m.* 1 JUR. aquele que recebe mandato ou procuração para agir em nome de outro 2 JUR executor de ordens ou mandados, de atos ordenados ou autorizados pelo

mandante, em cujo nome e sob cuja responsabilidade age **2.1 JUR** pessoa que comete um crime a mando de outro **3** indivíduo que recebe a tarefa ou o poder para agir em nome de (pessoa, instituição etc.)

mediário *s.m.* m.q. CREDIÁRIO

mutuário *s.m.* JUR pessoa que recebe o empréstimo no contrato de mútuo; recebedor por oposição a ‘mutuante’

notário *s.m.* JUR *ant.* indivíduo responsável pela elaboração de documentos públicos, tabelião

obrigacionário *s.m. p.us.* m.q. DEBENTURISTA

peticionário *s.m.* aquele que formula ou faz uma petição ou requerimento

preceituário *s.m.* coletânea de preceitos, regras ou normas de preceito

prestatário *s.m.* JUR. aquele que toma (algo) emprestado

promissário *s.m.* JUR indivíduo em favor do qual se faz uma promessa

reclusonário *s.m.* DIR.PEN m.q. RECLUSO (‘pessoa’)

referendário *s.m.* aquele que referenda

salário *s.m.* remuneração ajustada pela prestação de serviços, esp. em razão de contrato de trabalho; ordenado, vencimentos • **s. acessório** JUR quantia paga diretamente pelo empregador em forma de gratificação ou abono • **s. complementar 2** JUR importância que o empregado recebe como parte variável, além da parte fixa, estabelecida pelas partes • **s. complexivo** JUR modalidade de pagamento formada pelo salário propriamente dito e mais por gratificações e comissões • **s. direto** JUR salário propriamente dito • **s. discriminado** JUR pagamento salarial em que são especificadas as diferentes parcelas componentes do todo da remuneração • **s. equivalente** JUR salário igual • **s. salário igual** JUR salário equiparado para os empregados de uma determinada classe • **s. indireto 2** JUR vantagem pecuniária ou utilidades, que o empregado recebe na sua função de empregador ou de terceiros, esp. oferecidos pelas grandes empresas • **s. maternidade** JUR remuneração a que tem direito empregada assegurada durante 28 dias antes e 92 após o parto • **s. mínimo 2** JUR contraprestação mínima devida pelo empregador a todo empregado, a fim de satisfazer as necessidades deste e de sua família, sendo vedada a sua vinculação para todo e qualquer fim • **s. mínimo de benefício** JUR benefício mensal devido aos portadores de deficiência ou idosos que comprovem não o poder prover a manutenção de suas famílias ou de si mesmos • **s. mínimo intraprofissional** JUR aquele que tem aplicação em determinada área profissional • **s. nominativo 2** JUR aquele que resulta de sentença proferida em sentença de dissídio coletivo, cuja fórmula salarial tem efeito durante toda a sua vigência • **s. por tarifa** JUR aquele que o empregado se obriga a prestar durante a jornada de trabalho pela quantidade de serviço previamente determinada • **s. por unidade de obra** JUR remuneração que se fixa considerando-se a obra ou os

trabalhos realizados • **s.profissional** JUR menor salário que pode ser pago a exercentes de certa atividade • **s.progressivo** JUR caracteriza-se por possuir dois elementos, calculado por tempo ou peças, e outro suplementar, constituído de um prémio • **s.real 2** JUR aquele que representa o poder de compra do assalariado • **s. reduzido** JUR abatimento não superior a 25% durante um determinado tempo período, permitido por lei em caso de força maior ou prejuízo comprovado • **s.social** JUR conjunto dos ganhos do trabalhador de origem coletiva ou individual • **s.suplementar** JUR representa gratificações, prémios ou outras parcelas que se pagam considerando certas circunstâncias em que o empregado trabalha • **s. tarifado** JUR salário por peça ou tarefa

salário-base *s.m.* **1** o menor salário de uma categoria de trabalhadores **3** JUR valor tomado como base para estipular benefícios devidos ao empregado

salário-cheque *s.m.* JUR modalidade de pagamento de salário por meio de cheque

salário-de-benefício *s.m.* **1** salário pago pela previdência social ao trabalhador, na proporcionalidade e sua contribuição **2** JUR unidade de cálculo para estabelecer o valor dos benefícios de prestações continuadas da previdência social

salário-de-contribuição *s.m.* JUR valor sobre o qual incide a contribuição do segurado para a previdência social

salário-educação *s.m.* **1** importância paga pelas empresas para que os seus empregados e/ou dependentes possam, com ela ter seus estudos custeados no todo ou em parte **2** JUR contribuição exigida de todas as empresas para aplicação em programas de ensino

salário-família *s.m.* **1** pagamento adicional que o trabalhador recebe em empresa privada, mista ou pública, em função do número de seus dependentes **2** JUR quantia extra aos proventos mensais, correspondente ao número de filhos, inválidos ou até 14 anos

salário-hora *s.m.* quantia que o empregado recebe por hora trabalhada

salário-maternidade *s.m.* remuneração a que tem direito a empregada assegurada pela previdência social durante 28 dias antes e 92 dias após o parto

salário-mínimo *s.m.* **1** trabalhador cuja remuneração é o salário mínimo

secretário *s.m.* **1** aquele que anota as deliberações de uma assembleia **2** pessoa encarregada de certas redações, da organização e funcionamento de uma sociedade, de um serviço administrativo ou de uma assembleia = ADM funcionário diplomático no início da carreira = secretário de Estado **1** JUR membro e auxiliar imediato do governo de um país

subcomissário *s.m.* aquele que é imediato ao comissário ou substituto deste; vice-comissário

sublocatário *s.m.* aquele que recebe (prédio, casa, cômodo, dependência, etc.) por sublocação ou das mãos do locatário

submandatário *s.m.* mandatário substituto do mandatário

subsecretário *s.m.* **1** alto funcionário do Estado que num ministério, tem categoria imediatamente inferior do ministro ou a do secretário geral

sumário *s.m.* JUR. **sumário de culpa** JUR m.q. FORMAÇÃO DE CULPA

tercenário *s.m.* **1** aquele que recebe a terça parte de uma herança; legatário de terça

vice-comissário *s.m.* **1** cargo imediatamente abaixo do comissário **2** aquele que substitui o comissário nas suas ausências ou impedimento

vice-secretário *s.m.* **1** cargo imediatamente abaixo do secretário **2** funcionário que exerce esse cargo e que eventualmente substitui o secretário

vizindário *s.m.* o conjunto das pessoas que moram nas proximidades de algum lugar; vizinhança

Substantivos em género feminino

atuária *s.f.* CONT ciência do atuário; parte da estatística ligada a problemas relacionados com a teoria e o cálculo de seguros

concessionária *s.f.* empresa que recebeu uma concessão (outorga do direito) **2** empresa que vende automóveis novos ou usados

imobiliária *s.f.* empresa que constrói, negocia com imóveis e/ou administra seu aluguel

ordinária *s.f.* **1** tença, gratificação, esp. prestação alimentícia, a que se compromete certa pessoa ou instituição com alguém, fornecida regularmente a cada mês, trimestre, semestre ou ano, podendo constar de certa importância ou determinada porção de gêneros

penitenciária *s.f.* JUR estabelecimento em que, sob sistema penitenciário, recolhem-se as pessoas condenadas a penas de privação da liberdade, para que ali as cumpram

plenária *s.f.* sessão ou assembleia que reúne grande número de membros

secretária *s.f.* **1** p.us. mulher que ouve confidências de outrem e delas guarda segredo **2** mulher que desempenha as funções de secretário

subsidiária *s.f.* empresa controlada por outra que detém a maioria ou o total de suas ações

Adjetivos

acidentário *adj.* **1** m.q. ACIDENTAL **2** JUR. relativo à legislação sobre acidentes no trabalho

alfandegário *adj.* relativo ou pertencente à alfândega; aduaneiro

antiautoritário *adj.* **1** contrário ou hostil à autoridade

arbitrário *adj.* **1** que não segue as regras ou normas **5 JUR.** que procede do livre arbítrio de alguém e viola as normas legais

bancário *adj.* relativo a banco, estabelecimento de crédito

cambiário *adj.* relativo aos títulos de crédito cambiais

comunitário *adj.* **1** relativo a comunidade **3 JUR** relativo a comunhão (de bens etc.)

conciliário *adj.* m.q. CONCILIAR

concionário *adj.* m.q. CONCIONAL

consuetudinário *adj.* **1** que se pratica repetidamente, como um costume, usual, costumeiro, habitual **2** que diz respeito aos costumes de um povo **3** que se baseia nos costumes na prática, nos hábitos de uma sociedade **3.1 JUR** fundado nos costumes, na prática e não nas leis escritas (diz-se do direito, da lei etc.)

deflacionário *adj.* **1** que causa deflação **2** m.q. DEFLACIONISTA

divisionário *adj.* que diz respeito a divisão **2 ECON** que corresponde à divisão da unidade monetária (diz-se de moeda)

documentário *adj.* **1** que tem valor ou caráter de documento

domiciliário *adj.* concernente a ou que ocorre em domicílio; domiciliar

economiário *adj.* **1** relativo à Caixa Económica Federal **2** funcionário dessa empresa

elementário *adj. p.us.* m.q. ELEMENTAR

enfiteuticário *adj.* JUR *p.us.* m.q. ENFITEÚTICO

estacionário *adj.* que estacionou **1** que se mantém no mesmo lugar; estacional

extraordinário *adj.* **1** que foge do usual ou ao previsto **2** não regular, fora do estabelecido **7** que foi encarregado de tarefa especial (*ministro extraordinário*)

fazendário *adj.* **1** ECON JUR que diz respeito a fazenda, financeiro **1.1** relativo à Fazenda Pública

feudatário *adj.* m.q. FEUDAL **2** que possui tributo feudal; que paga tributo

fraccionário *adj.* composto de fração

hereditário *adj.* **1** relativo a, que se transmite por ou em que há hereditariedade **1.1** transmitido por direito de sucessão **1.2** transmitido por tradição (social, moral etc.) aos descendentes

hipotecário *adj.* **1** relativo a ou que envolve hipoteca **2** que concede empréstimo mediante hipoteca

identitário *adj.* relacionado com a identidade (ôntica, lógica, filosófica.)

indiciário *adj.* relativo a indício; indicioso

indultário *adj.* m.q. INDULTADO

inflacionário *adj.* ECON **1** relativo à ou característica da inflação

legalitário *adj.* revestido de legalidade

legitimário *adj.* JUR **1** concernente a legítima **2** a quem cabe a legítima (diz-se de herdeiro)

minoritário *adj.* **1** relativo ou pertencente à minoria **2** que está em minoria **3** que é apoiado pela minoria

monetário *adj.* **1** relativo a moeda ('meio', 'dinheiro em circulação')

multitudinário *adj.* relativo a multidão

multiusuário *adj.* que pode ser acessado simultaneamente por mais de um usuário

necessário *adj.* **1** absolutamente preciso; que tem que ser, essencial, indispensável **2** que não se pode evitar **3** que deve ser cumprido, requerido **4** obrigatório do ponto de vista moral

nefário *adj.* m.q. NEFANDO

orçamentário *adj.* relativo a orçamento

paritário *adj.* **1** formado por número par ('igual') de elementos para que não exista diferenciação de categorias **2** JUR em cuja constituição há membros que representam em pé de igualdade os trabalhadores e os empregadores (diz-se de órgão judicante da Justiça do Trabalho).

pecuniário *adj.* **1** relativo a dinheiro **2** que consiste ou é representado em dinheiro

plebiscitário *adj.* relativo a plebiscito

prestimoniário *adj.* m.q. PRESTIMONIAL

primário *adj.* **1** que vem antes; primeiro, primitivo, original **10** JUR que comete crime ou contravenção pela primeira vez; sem antecedentes criminais

prioritário *adj.* que tem prioridade, mais importante; preferencial

reacionário *adj.* **1** relativo a, pertencente ou favorável à reação, ou caracterizado pela mesma; reacionarista; reacionista **2** JUR contrário, hostil à democracia, antidemocrático **3** JUR que se opõe às idéias voltadas para a transformação da sociedade

regulamentário *adj.* m.q. REGULAMENTAR

reservatório *adj.* diz-se de herdeiro que não pode legalmente ser excluído de uma sucessão

revolucionário *adj.* **1** referente ou próprio de revolução **2** que se caracteriza pela inovação, pela originalidade, pela possibilidade de renovar os padrões estabelecidos

segmentário *adj.* m.q. SEGMENTAR

signatário *adj.* que ou aquele que assina ou subscreve um texto, um documento etc.

solidário *adj.* **1** em que há responsabilidade recíproca ou interesse comum **5** JUR que torna cada um dos muitos devedores obrigado ao pagamento total das dívidas (*caução solidária*) **6**

JUR que concede a cada um dos muitos credores o direito de receber o total de uma dívida (*obrigação solidária*) 7 JUR *p.ext.* que se haja ligado ao ato solidário (*devedor solidário*)

subdivisionário *adj.* referente a subdivisão

subsidiário *adj.* 1 relativo a subsídio ou que tem caráter de subsídio 2 que subsidia, ajuda, socorre 4 *p.ext.* de importância menor; secundário, acessório

superavitário *adj.* 1 em que há *superavit* 2 que gera *superavit*

suplementário *adj.* m.q. SUPLEMENTAR

tarifário *adj.* relativo a ou próprio de tarifa

temerário *adj.* 1 que contém certo risco; arriscado, perigoso 2 cheio de audácia 3 que indica ou implica temeridade

temporário *adj.* 1 relativo a tempo; temporal 2 que dura apenas um certo tempo; provisório, não definitivo

terciário *adj.* 1 que vem ou está em terceiro lugar ou ordem; terceiro

urbanoviário *adj.* relativo ou pertencente à viação urbana

vicissitudinário *adj.* em que há vicissitude(s) ou que a ela(s) se sujeita

vitimário *adj.* 2 relativo a vítima

Questões de Leitura e Semântica no Ensino de Língua Portuguesa: Convergências e Divergências entre Brasil e Cabo Verde

Reading and Semantics Issues in the Teaching of Portuguese: Convergences and Divergences between Brazil and Cape Verde

Sônia Maria Nogueira*
Patrícia Leite di Iorio**

RESUMO

Entendemos o livro didático como *locus* privilegiado para a percepção da identidade linguística, mas é espaço de reflexões lusófonas? Este trabalho apresentará uma análise das estratégias de leitura, especialmente as relacionadas às questões semânticas para análise de pontos de identidade no ensino de língua portuguesa no Brasil e em Cabo Verde. Para tanto, elegemos “Português: conexão e uso”, 9º ano: ensino fundamental anos finais, de Dileta Delmato e Laiz B. de Carvalho (2018) – Brasil, e “Língua Portuguesa: por novos caminhos”, 9º ano, de Margarida Santos e Rosa Santiago (2020) – Cabo Verde. Como procedimentos metodológicos, utilizaremos os postulados de Köerner (1996) e Batista (2013), considerando-se a contextualização do período; a descrição das obras analisadas, nas quais focalizaremos as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e, nestas, as questões semânticas

Recebido em 31 de março de 2023.

Aceito em 20 de abril de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1365>

* Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, sonianogueira@uemasul.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-4005-4580>

** Universidade Cruzeiro do Sul, patsilvestre@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-4566-149X>

(MARQUES, 1996), buscando confluências e divergências de identidade (BRITO, 2013). Desse modo, esperamos contribuir com a compreensão do ensino de língua portuguesa, pautado na identidade lusófona em ambos os países.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Leitura. Lusofonia. Semântica.

ABSTRACT

We understand the textbook as a privileged place for the perception of linguistic identity, is it a space for lusophone reflections? This research will present an analysis of reading strategies, especially those related to semantic issues analyze identity points in Portuguese language teaching in Brazil and Cape Verde. Therefore, we have selected “Português: conexão e uso”, 7th grade: elementary school final grades, by Dileta Delmato and Laiz B. de Carvalho (2018) – Brazil, and “Língua Portuguesa: por novos caminhos”, 7th grade, by Margarida Santos and Rosa Santiago (2020) – Cape Verde. As methodological preliminaries, we will use the postulates of Köerner (1996) and Batista (2013), taking into account the context of the period; the description of the textbooks analyzed, in which we will focus on reading strategies (SOLÉ, 1998) and, in these, on the semantic issues (MARQUES, 1996), looking for similarities and divergences of identity (BRITO, 2013). In this way, we aim to contribute to the understanding of Portuguese language teaching based on Lusophone identity in both countries.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Reading. Lusophony. Semantics.

Introdução

Este trabalho compõe a primeira parte de uma pesquisa mais ampla em que se visa a comparação entre os manuais didáticos para o ensino de língua portuguesa no Brasil e em Cabo Verde, considerando-se para o ensino cabo-verdiano dois momentos: antes e depois da introdução da língua portuguesa como segunda língua (ano letivo de 2017). A proposta do governo é de introdução progressiva a partir do 1º ano em 2017. Seu tema é a análise das estratégias de leitura, especialmente as relacionadas às questões semânticas para análise de pontos de identidade no ensino de língua portuguesa no Brasil e em Cabo Verde. Objetiva-se buscar as confluências e divergências de identidade em relação às estratégias de leitura e, nestas, as questões

semânticas, buscando contribuir com a compreensão do ensino de língua portuguesa, pautado na identidade lusófona no Brasil e em Cabo Verde.

Os dois sistemas de ensino são muito semelhantes em relação à quantidade de anos a serem cursados para uma formação inicial, ambos com 12 anos. No sistema brasileiro, a Educação Básica é compreendida pela Educação Básica e a Educação Superior. Interessa-nos a Educação Básica, formada por quatro etapas: a educação infantil, oferecida em creches e pré-escola, não obrigatória e outras três etapas obrigatórias e gratuitas na escola pública: cinco anos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), quatro anos no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e três séries no Ensino Médio (1ª a 3ª série).

O sistema cabo-verdiano de formação inicial é composto também de educação pré-escolar, obrigatória a partir do momento em que as crianças atinjam quatro anos de idade, e de ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, com duração de oito anos, dividido em dois ciclos sequenciais de quatro anos cada, dos quais os dois últimos anos funcionam como anos de transição para o ensino secundário, com orientação escolar, vocacional e profissional. Integra, ainda, o sistema de ensino a etapa de Ensino Secundário (quatro anos de formação subsequente) que pode ser cursada em duas vias distintas: geral e técnica.

Como entende-se que o livro didático é *locus* privilegiado para a percepção da identidade linguística, questiona-se se esse produto também é espaço de reflexões lusófonas. Para este trabalho, definiu-se o 7º ano como objeto de análise, isto porque não é ano inicial de nenhuma etapa, bem como ainda não está voltado para a orientação profissional, no caso do ensino em Cabo Verde. Assim, elegeu-se obras representativas do ensino de língua portuguesa em cada um dos países: BRASIL: Português: conexão e uso”, 7º ano: ensino fundamental anos finais, de Dileta Delmato e Laiz B. de Carvalho (2018), e CABO VERDE: “Língua Portuguesa: por novos caminhos”, 7º ano de escolaridade, de Margarida Santos e Rosa Santiago (2020).

Ao comparar-se as obras destacadas e buscar-se identificar as convergência e divergências linguísticas nas propostas de ensino de leitura, especialmente, em questões que tratam de aspectos semânticos, o trabalho focaliza-se na necessidade de “reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto” (SWIGGERS, 2013, p. 43). Assim, embasar-se-á nos três princípios da Historiografia Linguística apresentados por Konrad Köerner (1996): contextualização, imanência e adequação, bem como em Batista (2013). Cabe esclarecer que o princípio da adequação não será privilegiado neste artigo. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos serão:

- Análise das estratégias de leitura das obras.
- Análise de questões semânticas a partir das questões de leitura.
- Estabelecimento de confluências e divergências de identidade.

Este trabalho está organizado em duas seções: **Língua e políticas** educacionais e Questões de Leitura e Semântica – lusofonia e identidade.

1. Língua e políticas educacionais

Antes de iniciar-se, propriamente, a análise, é necessário que se apresente as primeira convergências e divergências em relação à língua utilizada em ambos os países.

No Brasil, a língua portuguesa **é também a língua materna, bem como** também é a Língua Oficial, juntamente com a **Língua Brasileira de Sinais**. Conforme a Constituição: Art. 13, “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” e Art. 210, “§ 1º **O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem**”. (BRASIL, 1988).

Em Cabo Verde, o Crioulo (mescla do português arcaico a línguas africanas) é a língua materna e a Língua Portuguesa é a língua oficial, devendo

ser utilizada para a comunicação (na administração pública, na imprensa e nas publicações) e para o estudo. Conforme Constituição, em seu Art. 9º “1. É língua oficial o Português. 2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa”. Ocorre que o Crioulo é a língua falada pelos cabo-verdianos desde que nascem, mas, ao entrarem no sistema oficial de ensino, a língua utilizada é a Língua Portuguesa. Por esta situação, Cabo Verde passa por um processo de normatização da língua crioula; para tanto, discute-se a sua incorporação como língua oficial ao lado do português. Ainda, em 2016, para o ano letivo de 2017, o Ministério da Educação anunciou a utilização (a partir da educação pré-escolar) de metodologias de ensino utilizando a **Língua Portuguesa como** segunda língua, buscando que os estudantes consigam a mesma competência e fluência com que dominam o Crioulo.

Em relação às políticas educacionais, os dois países também apresentam diretrizes que regulam a educação no país. Essas políticas apresentam similaridade na previsão de educação básica gratuita e obrigatória, bem como na obrigatoriedade de ensino ministrado em língua portuguesa.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, define, em seu Art. 32, que “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Também, em seu Art. 35, define que “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”, ainda, em seu Art. 60-A, aponta o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na educação bilíngue de surdos ao registrar que para essa comunidade prevê-se “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas [...]”. (BRASIL, 1996).

Em Cabo Verde, a Carta Política Educativa, publicada em 3 de agosto de 2017, previu a ampliação do ensino obrigatório até o 8º ano para “o desenvolvimento de competências básicas para toda a vida, de crianças e jovens adultos, nas áreas de comunicação (português, inglês e francês), de tecnologias, [...]” (CABO VERDE, 2017).

Em relação ao ensino de língua, como a língua materna é o Crioulo, em Cabo Verde, língua ensinada em casa e falada pelos falantes, há uma preocupação com a introdução do ensino de Língua Portuguesa (língua oficial, de comunicação e escolar). Como apontou-se anteriormente, para a fase pré-escolar, a partir de 2017, estava previsto a introdução do ensino da Língua Portuguesa a partir de uma metodologia de ensino de segunda língua. Para a Educação pré-escolar, a Carta propõe que neste nível de ensino os conteúdos previstos no currículo e os materiais didáticos adotados visem ao preparo para o ingresso no 1º ano do ensino básico, que deverá ser “**nomeadamente a introdução da língua portuguesa**, o desenvolvimento das habilidades motoras e de normas de convivência positivas”. E para o Ensino Básico Obrigatório, a Carta registra a necessidade de “Revisão dos planos curriculares e a introdução das medidas que se impõem para o reforço das áreas das línguas, incluindo a abordagem do **ensino do português como língua segunda, a partir do 5º ano**, com a introdução da língua inglesa, francesa” (CABO VERDE, 2017).

2. Questões de leitura e semântica – lusofonia e identidade

A ideia de lusofonia, conforme Brito (2013), remonta aos tempos da expansão marítima portuguesa iniciada no século XV, que difundia a língua e cultura nas relações sociopolíticas por diversas partes do mundo. Além de referenciar países que possuem a língua portuguesa como oficial, estas duas situações se aplicam tanto ao Brasil como Cabo Verde; o Brasil, com a chegada dos portugueses em 1500, passou a sofrer influência também linguística e a

língua portuguesa foi imposta como língua oficial; e Cabo Verde, arquipélago localizado no Oceano Atlântico na costa da África Ocidental, foi colonizado a partir de 1460, com a sua descoberta em expedição de Diego Gomes.

Apesar de serem países colonizados pelos portugueses, Brasil e não possuem consonância cultural, assim como aponta Brito (2013, p. 27, 29), pois “a noção de cultura nacional não é de todo unificadora”, a exemplo das nações pertencentes ao universo da lusofonia. Deve-se considerar uma identidade nacional composta por aspectos multiculturais da sociedade, formada por etnias nacionais diversas – a exemplo do Brasil e Cabo Verde – ainda que a língua oficial de trabalho fosse, nomeadamente, a portuguesa.

Nessa perspectiva, “o sentido de identidade não se limita apenas na ideia de semelhança: será no reconhecimento legítimo das diferenças [...], até porque pode-se entender o papel da língua na formação da identidade nacional como uma prática social. Assim, no Brasil, haveria uma unidade linguística – a língua portuguesa –, mesmo com as línguas indígenas e as comunidades de imigrantes; o que não ocorre em Cabo Verde, reconhecidamente multilíngue, apesar da língua portuguesa ser a língua oficial.

Para além da curiosidade de investigação na perspectiva histórico-linguística, a ideia de lusofonia perpassa “aquilo que os países lusófonos são como língua e cultura no passado, mas também, sobretudo, com o presente [...]”, vislumbrando o destino que essas nações constituem. (MATINS apud BRITO, 2013, p. 9-10). Nesse sentido, para analisar as semelhanças e dessemelhanças no ensino de Língua Portuguesa na educação básica no Brasil e em Cabo Verde, países colonizados pelos portugueses no século XV e que possuem a Língua Portuguesa como oficial, selecionou-se como *corpora* livros didáticos do componente curricular de Língua Portuguesa, no Brasil, da coleção “Português: conexão e uso”, 7º ano: ensino fundamental, anos finais, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2018); e, em Cabo-Verde, a obra “Língua Portuguesa: por novos caminhos, 7º ano de escolaridade, de Margarida Santos e Rosa Santiago (2020).

2.1. Organização das obras

Sobre o objetivo das obras, em “Português: conexão e uso” (Brasil), os autores apontam para propostas que se estendem da língua propriamente dita para as implicações da língua também no cotidiano:

Esperamos que as atividades deste livro propiciem a você oportunidades de refletir sobre a realidade, de se expressar, de decidir como agir em relação aos desafios que a vida impõe, de perceber a importância de atribuir sentidos aos textos que preenchem o cotidiano e de conhecer as inúmeras possibilidades que as diferentes linguagens oferecem. (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 3).

Em “Língua Portuguesa: por novos caminhos” (Cabo Verde), a focalização está do domínio da língua portuguesa, com destaque para a leitura de obras literárias de língua portuguesa, quer sejam escritas por autores cabo-verdianos ou não. Na voz dos autores para os alunos, o livro

foi escolhido para te mostrar que, neste ano letivo, o desafio é que comeces a fazer uma pequena incursão pelas obras literárias, seja de autores cabo-verdianos, seja de outros autores que escrevem em Língua Portuguesa e que, de forma ativa e responsável, dentro e fora da sala de aula, consolides e aperfeiçoes as tuas competências em Língua Portuguesa. (SANTOS; SANTIAGO, 2020, p. 3).

Ainda, para os docentes, as autoras apontam que a obra *Por Novos Caminhos* pretende ser “um instrumento de trabalho e de orientação do processo de ensino e de organização das aprendizagens dos(as) alunos(as), em Língua Portuguesa, nos domínios da Expressão Oral, Leitura, Expressão Escrita e do Funcionamento da Língua” (SANTOS; SANTIAGO, 2020, p. 3).

O quadro, a seguir, apresenta os nomes das unidades de ensino de cada uma das obras e os destaques feitos nos títulos dos capítulos se referem às unidades que foram utilizadas para a análise apresentada nesta proposta:

BRASIL	CABO VERDE
Português: Conexão e Uso	Língua Portuguesa: por novos caminhos
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Unidade 1 – Crítica em cena • Unidade 2 – Capturando o tempo • Unidade 3 – O começo foi assim... • Unidade 4 – Histórias em versos • Unidade 5 – Contando Histórias... • Unidade 6 – Prazer em Conhecer • Unidade 7 – De olho em seus direitos • Unidade 8 – Propaganda: informação e persuasão 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação • Unidade 0 – Avaliação de Diagnóstico • Unidade 1 – A amizade e as relações • Unidade 2 – Minha terra, minha identidade • Unidade 3 – O meu mundo não tem fronteiras • Unidade 4 – Media e Tecnologia

Quadro 1: Organização das obras

2.2. A leitura nos documentos oficiais e nos livros didáticos

Em relação aos domínios da leitura e da escrita, os dois países apresentam documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Brasil, e Decreto Legislativo nº 13/2018, Cabo Verde) que indicam sua centralidade no ensino, no entanto, para este trabalho interessa-nos apenas as questões sobre leitura. Apesar da referência e a importância dada à leitura em ambos os documento, eles se diferem em relação à quantidade de menções feitas: no documento brasileiro há 259 incidências da palavra “leitura”, enquanto do documento cabo-verdiano há 10 incidências do termo.

A BNCC (BRASIL, 2017. p. 67) prevê a “**centralidade do texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o **desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura**, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. O Decreto Legislativo nº 13, de 07 de dezembro de 2018, registra que “No ensino básico, com o desenvolvimento de competências e a revisão dos currícula, pretende-se, no 1.º ciclo, **o desenvolvimento oral da língua portuguesa e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita,**

[...]. No 2º ciclo pretende-se reforçar a proficiência linguística, de matemática” (CABO VERDE, 2018, p. 1934).

Em relação à aprendizagem da leitura, o documento brasileiro indica que **“Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura**, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 67); e o documento cabo-verdiano prevê, no Art. 22, “f) Desenvolver a capacidade de aprender, **tendo como ferramentas basilares o pleno domínio da leitura e interpretação da escrita e do cálculo**” (CABO VERDE, 2018, p. 1936).

Efetivando as propostas previstas nos documentos legais, os livros didáticos apresentam suas propostas sobre leitura, que, ainda que não estejam explicitamente relacionadas a teorias sobre Leitura, estabelecem propostas de interação e compreensão do texto em três níveis: pré-leitura, leitura e pós-leitura, tais quais as difundidas em países de língua espanhola e língua portuguesa, principalmente, por Isabel Solé (*Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó, 1996 – utilizaremos a edição de 1998). Os autores de Português: conexão e uso, tratam do tema em “Práticas de Uso e Reflexão”, das quais destacamos três objetivos previstos:

- mobilizar conhecimentos prévios e formular hipóteses e expectativas de leitura;
- identificar e compreender a temática e refletir sobre seus desdobramentos;
- reconhecer o texto como meio de expressão, crítica, posicionamento;

De forma ainda mais explícita, Língua Portuguesa: por novos caminhos apresenta sua proposta de leitura com base em Pré-leitura, Expressão Oral,

Leitura e Compreensão da Leitura, Funcionamento da Língua e Expressão Escrita.

Para o desenvolvimento das unidades apresentadas no Quadro 1, Português: Conexão e Uso privilegia “novos formatos que circulam no ambiente digital, tais como a notícia na web, a fotodenúncia, a fotorreportagem, o meme, o podcast, a entrevista on-line, a reportagem multimidiática, entre outros”; e Língua Portuguesa: por novos caminhos apresenta extratos de obras/textos cuja seleção obedeceu “sua riqueza de linguagem sobre os diferentes temas a abordar” e “serem textos escritos por autores consagrados da literatura de expressão portuguesa, particularmente, a cabo-verdiana”. Nesse sentido, percebe-se, novamente, a adesão e o cumprimento das propostas oficiais, que, no caso de Cabo Verde, prevê “a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna nas suas vertentes teórica e prática, humanística, literária [...] indispensáveis ao desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação, da colaboração e da criatividade, que possibilite a preparação para a vida ativa e o prosseguimento de estudos (CABO VERDE, 2018, p. 1936); e, no caso do Brasil, inter-relaciona o tratamento das práticas leitoras a diferentes práticas de uso e reflexão:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 73).

A partir das propostas de trabalho com a ‘cultura moderna’ e gêneros diversificados das duas obras, os tópicos, a seguir, apresentam as estratégias

de leitura previstas e nestas as atividades com propositura de estudo de questões de semântica.

2.3. Estratégias de leitura

Em relação às estratégias de leitura usadas nos livros didáticos, as atividades de pré-leitura, que Solé (1998) aponta como atividades relacionadas à motivação e ao objetivo da leitura, tais como abordar conhecimentos, experiências prévias e formular perguntas, na obra brasileira, envolvem, principalmente, a ativação de conhecimento prévio. Um exemplo deste uso está na observação de uma ilustração de Ivanchina Anna (artista russa que trabalha com técnicas como pintura e grafismo), que pretende a realização da antecipação do tema a partir do exame de imagens. Na ilustração em questão, o padrão de resposta esperado tem a intenção de que os alunos relacionem a ilustração à África, indicando a presença de animais naturais daquele continente, bem como a cor de pele da personagem retratada, além do padrão de grafismo característico daquela região. Para incentivar essa percepção, as autoras formulam questões como “Análise os elementos que compõem o desenho. É possível identificar onde se passa a cena? Explique.” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 165).

Ainda como pré-leitura, no tópico denominado Antes de ler, as autoras propõem três atividades que versam sobre o contar histórias. Essas questões procuram, assim, introduzir o conto popular tradicional de Cabo Verde “A história de Blimundo” que será apresentada na sequência.

1. Alguém costuma ou costumava contar histórias em sua família? Já ouviu alguma contação de histórias? Que tipos de história você gostaria de ouvir? Compartilhe com os colegas.
2. Você conhece algum conto em que o personagem principal é um animal? Conte resumidamente a história para a turma.
3. Para um animal ser protagonista de uma história, quais características ele deve ter? (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 166).

Cabe ressaltar que, nas margens do livro didático brasileiro, as autoras apresentam instruções aos professores, inclusive indicam quais são as habilidades da BNCC que as atividades pretendem desenvolver. No caso da proposta apresentada anteriormente, trata-se de habilidade prevista para o Ensino Fundamental (EF), do 6º ao 9º ano (69), da disciplina de Língua Portuguesa (LP), a habilidade de número 44 (44), a saber:

[EF69LP44] Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 166).

No caso da obra cabo-verdiana, as estratégias de pré-leitura são muito similares às utilizadas no livro didático brasileiro. Na unidade analisada – Minha terra, minha identidade – a primeira habilidade prevista é a de levantamento de conhecimento sobre o tema, para tanto, os autores propõem que os alunos pesquisem sobre a obra *Os Flagelados do Vento Leste*, de Manuel Lopes, cujo excerto será tema da leitura. Além de serem instigados a conhecer o conteúdo do livro, os alunos são estimulados a compreender a relação que a obra poderá ter entre o período da história narrada no livro e o momento atual.

Ainda na mesma unidade de ensino, antecedendo outro texto – Um (1) Concelho, 3 Ritmos – há a proposição de observação de uma imagem (trata-se de um cartaz sobre a 10ª edição de um Concerto musical). Sobre a imagem, o aluno é, novamente, motivado à antecipação do tema, só que, neste caso, a partir do exame de imagens. As questões motivadoras incentivam o aluno a buscar pormenores do evento, tais como o que ocorrerá, quando e onde. Há, também, a solicitação de estabelecimento de relações entre o cartaz e o título do texto que seguirá. Cabe ressaltar que em destaque no cartaz há a presença de três palavras “Batuku”, “Tabanka” e “Funaná”, que são ritmos tradicionais cabo-verdianos. Ressalta-se o bilinguismo das propostas cabo-verdianas com

textos em língua portuguesa, mas com a presença de elementos da cultura nacional e da língua materna.

Em relação às atividades de leitura, que são, de acordo com Solé (1998), estratégias utilizadas durante o processo de leitura, com destaque para a leitura compartilhada e o desenvolvimento de capacidades como as de formular previsões/perguntas sobre o texto e verificá-las, de esclarecer dúvidas ou sintetizar ideias, elas estão presentes na obra brasileira (Compreensão da Leitura) de forma diversificada, utilizando, para tanto, competências que vão desde a leitura expressiva, a leitura compartilhada com explicação de vocábulos e a localização de informações até a realização de inferências, a procura pela percepção de sentidos causados por recursos gráficos, bem como analisar referências explícitas ou implícitas a outros textos.

São exemplos das estratégias utilizadas durante a leitura o esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta ao vocabulário, tais como as propostas nas margens do livro, ao lado do texto “A história de Blimundo”, por exemplo a sugestão de leitura em voz alta para que o aluno se sinta como se tivesse em contação de histórias e perceba como os textos da tradição oral podem ser apreciados ou a sugestão para que o professor “Conte para os alunos que, no texto, há palavras em crioulo e há também o trecho de uma canção tradicional cabo-verdiana, chamada de colá-boi, cantada nos trapiches para incentivar os bois que faziam a moagem”. (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 166).

O texto, no livro didático, já apresenta destaques para alguns termos em crioulo e apresenta Vocabulário nas margens. O professor, nas orientações dadas pelas autoras, é convidado a explorar com os alunos os significados das palavras em crioulo de duas formas: primeiro pelo próprio contexto, depois a partir dos significados apresentados ao lado do texto.

Ainda compondo as atividades realizadas durante a leitura, as autoras propõem atividades que estimulam, por exemplo, a capacidade de localização de informação, tal qual as apresentadas no tópico Exploração do Texto:

1. O narrador conta que Blimundo era calmo, sabedor das coisas do mundo, amante da vida e da liberdade, amigo da harmonia e da justiça e respeitado por todos os seus iguais.

a) Como Blimundo era visto pelo Rei?”

b) Releia estes trechos da fala atribuída ao Rei, dirigindo-se a seus súditos.

A conduta desse Blimundo é verdadeiramente perigosa para a nossa sobrevivência [...]. Quem fará andar os trapiches? De quem virá a carne para a minha mesa?

Considere a descrição de Blimundo e essa fala do Rei. Que tipo de comportamento o Rei espera de Blimundo? (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 171).

Outras atividades integrantes da Exploração do Texto buscam o desenvolvimento da competência de “Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero”, bem como compreender “os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 171). Para tanto, os alunos são estimulados a responderem a questões como “No conto, apenas o boi, um animal, tem nome; os seres humanos são mencionados por sua designação genérica: o Rei, o rapazinho, o barbeiro, os soldados. Por que isso acontece?” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 171).

Esse e outros questionamentos realizados, sendo auxiliados pelo professor, contribuirão para a compreensão não apenas das partes do texto, mas, inclusive, do funcionamento dos gêneros e da língua.

Em relação ao livro cabo-verdiano, não há nenhuma orientação ao docente sobre como proceder durante a leitura e a exploração de vocabulário poderá ser planejada pelo docente para ser feita no momento da leitura do próprio texto ou, como está disposto no livro didático, na consulta ao Vocabulário ao final do texto. Antes de aprofundar a compreensão da leitura, a proposta do livro didático é a de que os alunos se reúnam para a discussão de ideias sobre a temática da leitura – Exploração Oral – não em um processo de exploração da leitura, mas de busca pela identificação do aluno com o tema

e de uma compreensão mais global, por meio de perguntas como: “Quais são os ritmos que este festival privilegia? Qual é o teu preferido? Por quê?” (SANTOS; SANTIAGO, 2020. p. 72).

Para o desenvolvimento da capacidade de localização de informações e de compreensão mais local, o tópico Compreensão da Leitura, propõe tanto questões de exploração pontual do texto, quanto mais reflexivas, a saber:

1. Em que ilha e concelho é realizado o festival «1 Concelho, 3 Ritmos»?
2. Este concelho é muito conhecido por ser o berço de um músico que deu um grande contributo à promoção e divulgação do funaná.
 - 2.1. Que músico é esse? A que grupo pertenceu?
- [...]
4. O primeiro dia do festival, que costuma acontecer a 27 de março, homenageia as mulheres cabo-verdianas e, em particular, as do Concelho.
 - 4.1. O que pensas desta homenagem? (SANTOS; SANTIAGO, 2020. p. 72).

Como forma de pós-leitura, as propostas são voltadas para o estabelecimento de diálogo entre textos ou para o uso do texto no cotidiano por meio da Produção Oral, nestes casos as competências a serem desenvolvidas estão relacionadas, principalmente ao estabelecimento de relações entre textos e a realizar apreciação crítica; realizar sínteses etc.

Na obra brasileira, destaca-se a atividade em que as autoras apresentam o trecho final de outra versão da história de Blimundo e solicitam que os alunos realizem uma reflexão e avaliação crítica do texto ao questionarem se essa versão contradiz, dialoga ou complementa o texto lido com os alunos. Com esse tipo de atividade, o aluno será mobilizado a analisar a relação entre os textos e assim está sendo preparado para ter criticidade e ser capaz de argumentar.

No proposta cabo-verdiana, a pós-leitura propõe que a discussão saia da sala de aula e vá para a sala da casa de cada um dos alunos. No tópico Discute com a Família, o aluno é estimulado a discutir e valorizar a relação

da cultura com a identidade do povo: “Conhecer e valorizar a tua cultura é dignificar a tua identidade!” (SANTOS; SANTIAGO, 2020. p. 72).

Ressalta-se que a questão cultural é duplamente valorizada, pois, além de ser discutida com a família, precisa ser registrada no próprio livro didático. No caso dessa atividade, o espaço deixado para o registro é digno de ser mencionado, pois é o maior durante todo o capítulo, até as demais produções de texto propostas, como as questões de compreensão, ou as propostas e produção de texto publicitário e apreciações críticas de notícias estudadas que deverão ser realizadas em outros espaços como o caderno do aluno. A discussão com a família ganha importância e durabilidade ao ser registrada no próprio livro didático.

2.4 Semântica: caminhos dos autores

O estudo do significado, objeto da semântica, deve ultrapassar “os limites da competência gramatical dos falantes, restrita à sentença e seus constituintes”, pois tenta explicar dados relativos à chamada competência comunicativa, uma vez que transcendem o plano gramatical estrito (MARQUES, 1996, p. 22).

Em relação às abordagens do estudo da semântica, o desenho da coleção brasileira Português: Conexão e Uso, de Delmanto e Carvalho (2018), tem como objetivos centrais levar o aluno a avaliar escolhas semânticas próprias do gênero em estudo e identificar os efeitos de sentido no uso de escolhas lexicais, semânticas e sintáticas (tais como o uso de orações coordenadas, a indeterminação do sujeito) na recepção de textos.

Na obra cabo-verdiana Língua Portuguesa: por novos caminhos, de Santos e Santiago (2020), para o estudo da semântica, propõe: identificar as relações semânticas entre as palavras: palavras sinónimas, antónimas; palavras homófonas, homógrafas, homónimas e parónimas.

As atividades propostas na obra brasileira contemplam os termos: significado, sentido, antónimos, sinónimos, duplo sentido, campo semântico,

entre outros. Na unidade analisada, entre os objetivos propostos na Unidade 5 está o de reconhecer os recursos de criação, de conto e crônica humorística, de efeitos de sentido, assim como perceber que contos populares espelham a cultura em que têm origem. Delmato e Carvalho (2018, p. 166-170), em cada texto de leitura, conceituam os tipos e gêneros textuais e instigam o aluno à pesquisa no processo de leitura: “tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário”.

As autoras apresentam o conto popular cabo-verdiano, recontado por Leão Lopes, “A história de Blimundo”, para análise semântica. Na seção “Exploração do texto”, questionam: “1. O narrador conta que Blimundo era calmo, sabedor das coisas do mundo, amante da vida e da liberdade, amigo da harmonia e da justiça e respeitado por todos os seus iguais. a) Como Blimundo era visto pelo Rei?” A resposta indica que o Rei o considerava irreverente, desobediente, vagabundo e desrespeitoso. O aluno identifica, assim, a antonímia, caracterizada por relações de “significantes diferentes com significados opostos” (VALENTE, 1998, p. 189), ou ainda identificada como “[...] uma relação de oposição do sentido das palavras [...], mas uma relação entre referentes, em última instância, entre conceitos” (FERRAREZI JR., 2019, p. 95). Para Lyons (1987, p. 149), o aspecto relevante da antonímia, referindo-se à oposição entre os sentidos, é que a incompatibilidade é considerada “uma das relações estruturais básicas nos vocabulários de todas as línguas”.

Na atividade “9. Você vê alguma relação entre o ensinamento desse conto, de origem africana, com a sua realidade no Brasil? Justifique sua resposta”. Observa-se que há um entrelaçamento dos contos populares no mundo lusófono, visto que há de se compreender o caráter universal dos ensinamentos de tais contos, sem a necessidade de se considerar a sua origem ou personagens. Nessa perspectiva, “[...] a linguagem passa a ser vista como uma entidade histórica, instrumento de intercomunicação social e de expressão cultural”. As mudanças semânticas coadunam-se com resultados de

mudanças históricas e processos socioculturais que ocorrem nas comunidades por meio da funcionalidade da língua (MARQUES, 1996, p. 35).

Na seção “Recursos expressivos”, em uma das perguntas da questão 6, “c) Analise o uso do adjetivo **bela** para caracterizar o substantivo **patada**. Qual é o sentido figurado de **bela** no contexto da cena descrita?”, Delmanto e Carvalho (2018, p. 173, grifos das autoras) abordam o sentido de palavra em determinado contexto. O significado básico pode ser considerado a denotação da palavra e a conotação é constituída por matizes associativos de significado, considerando os valores de significado adquiridos no contexto ou situação de uso. (MARQUES, 1996).

O dicionário apropriado para consulta no 7º ano do ensino fundamental é o do tipo 3, tal qual Aulete (2023) que indica as seguintes significações de belo, forma masculina de bela: “Muito bonito, que tem proporções e traços que satisfazem a padrões estéticos de harmonia e beleza; que agrada por sua qualidade, seu desempenho”; por extensão do sentido acrescenta ser considerável pela severidade; entre outros. Em resposta, espera-se que o aluno observe que, *nesse contexto, tem o sentido de admirável, em virtude da força do seu desempenho e intensidade que remete à surpresa do ato.*

Na obra cabo-verdiana para o estudo da semântica, na unidade analisada, Unidade 2, as autoras indicam o estudo das relações semânticas entre palavras sinónimas, antónimas; palavras homófonas, homógrafas, homónimas e parónimas. Especificamente, aborda a homonímia e antonímia em atividades dos textos Chuva 1 e Chuva 3, extraídos do livro Os flagelados do vento leste, de Manuel Lopes, que trata de narrativa de tempos de seca, em que os trabalhadores reuniam a família (os meninos sentados no chão) no terreiro, à espera da chuva.

A atividade 5 aborda as relações semânticas de homonímia: “Atenta nas palavras destacadas nas frases que se seguem: a) Mochinho – ordenou o pai com acento de ternura na voz. b) Os meninos vinham sentar-se aos pés dos pais. O seu assento era o chão”. A primeira questão solicita: “Escreve o significado das palavras destacadas (SANTOS; SANTIAGO, 2020, p. 46,

grifos dos autores). Na consulta ao dicionário Aulete (2023), temos: 1) acento – “intensidade na voz que torna mais forte a pronúncia de uma sílaba na palavra ou no discurso; sinal diacrítico que se usa sobre uma vogal; pronúncia de uma língua típica de alguém, de uma região etc., sotaque”; entre outros; 2) assento – “superfície, ou parte de um móvel em que se pode sentar; móvel apropriado para sentar”, entre outros.

Na segunda questão, “O que é que as palavras ‘acento’ e ‘assento’ têm em comum? Como se chamam essas palavras?” (SANTOS; SANTIAGO, 2020, p. 46, grifos dos autores). Trata-se de um caso de homonímia, pois os sentidos das palavras não são relacionados, mesmo que possuam o mesmo som para grafias diferentes. (CANÇADO, 2012). São chamados homônimos homófonos uma vez que são pronunciados da mesma forma, porém, os sentidos e grafias são diferentes (HENRIQUES, 2011).

Após as atividades, Santos e Santiago (2020, p. 47, grifos dos autores) apresentam o boxe Para fixar, apontando a teoria: “As palavras **acento** e **assento** pronunciam-se da mesma maneira, mas têm significado e escrita (grafia) diferentes. São palavras homófonas”. Observa-se, pois, que os autores buscam reconhecer os conhecimentos prévios do aluno e incentivar a pesquisa no dicionário antes de compartilhar a teoria, muito relevante no processo ensino aprendizagem.

Considerações finais

Consideramos que há um estreitamento dos lanços acerca de questões educacionais, especificamente de leitura e semântica, verificados nas obras analisadas dos países lusófonos Brasil e Cabo Verde. Assim, atendendo à DCN, a obra brasileira apresenta um eixo relacionado à Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, uma vez que na Unidade selecionada para análise, há a presença de texto “A história de Blimundo”, conto cabo-verdiano com a presença de vocábulos crioulos. A unidade estudada na obra cabo-verdiana também

apresenta aproximação com o mundo lusófono, principalmente na série de textos relacionados aos prêmios do Instituto Camões.

Ao verificar a organização interna das unidades, em relação às estratégias de leitura, apresenta convergência de formato (pré-leitura, leitura e pós-leitura), bem como de habilidades a serem desenvolvidas. De forma convergente, também, nota-se o estreitamento de laços na literatura e no uso de textos para o ensino da língua, sem no entanto que seja preservada a identidade local. A obra brasileira apresenta um conto oral africano e a obra cabo-verdiana traz textos de autores brasileiros, tais como Walcyr Carrasco, o site Politize; além de autores de outros países falantes do português.

No tocante ao estudo da semântica, a obra brasileira apresenta o desenho da coleção que tem como objetivos centrais levar o aluno a avaliar escolhas semânticas próprias do gênero em estudo; identificar os efeitos de sentido no uso de escolhas lexicais, semânticas e sintáticas (tais como o uso de orações coordenadas, a indeterminação do sujeito) na recepção de textos.

A obra cabo-verdiana apresenta uma seção “Funcionamento da língua” abordando relações semânticas entre as palavras. Assim, de forma convergente, o conteúdo semântico inserido nos *corpora* contém: significado, sentido, sinônimos, antônimos, boxes com glossário ou vocabulário. De forma divergente, nota-se, na obra brasileira, atividade acerca de duplo sentido e, na obra cabo-verdiana, atividades específicas de relações entre as palavras (sinônimas, antônimas; homófonas, homógrafas, homônimas e parônimas).

Referências

- AULETTE digital. **Dicionário Caldas Aulette**. <https://www.aulete.com.br/>
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 2 fev. 2022.

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

BRITO, Regina Pires de. **Língua e identidade no universo da lusofonia:** aspectos de Timor-Leste e Moçambique. São Paulo: Terracota, 2013.

CABOVERDE. **Constituição da República de Cabo Verde.** 2010. Disponível em <<https://www.parlamento.cv/downloads/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Rep%C3%ABlica%20de%20Cabo%20verde,%202010.pdf>>. Acesso em 2 fev. 2022.

CABO VERDE. **Carta política educativa.** 3 de agosto de 2017. Disponível em https://minedu.gov.cv/media/carta/2020/10/05/Carta_Politica_Educativa.pdf. Acesso em 2 fev. 2022.

CABO VERDE. **Decreto Legislativo nº 13,** de 07 de dezembro de 2018, que altera as Bases do Sistema Educativo. B. O. da República de Cabo Verde. I Série. Nº 80. p. 1934-1938. Disponível em <https://minedu.gov.cv/media/orientacao/2020/10/06/Decreto-legislativo_n%C2%BA_13_2018_LBSE.pdf>. Acesso em 2 fev. 2022.

CANÇADO, Marcia. **Manual de Semântica:** noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português:** conexão e uso. 7º ano: ensino fundamental, anos finais. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2018. Disponível em <https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_2020/PORTUGUES_CONEXAO_USO/7ANO/PNLD20_Port_Conexao_Uso_7ano_MatDigProf.pdf>. Acesso em 2 fev. 2022.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica**. São Paulo: Parábola, 2019.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KÖERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em Historiografia Linguística. Trad.

de Cristina Altman. **ANPOLL**. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação*

em Letras e Lingüística 2. 1996. p. 45-70.

LYONS, J. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica**. 3. Jorge Zahar Editor. 1996

SANTOS, Margarida; SANTIAGO, Rosa. **Língua portuguesa**: por novos caminhos. 7º ano de escolaridade. MEC: Cabo-Verde, 2020. Disponível em: <<https://minedu.gov.cv/manuais41>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, nº 44-45 – 1º e 2º semestre de 12013. Disponível em <<https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/602>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

VALENTE, André. **A língua nossa de cada dia**. 3.ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

Anchieta gramático: a ecologia do contato de línguas na América portuguesa e os fonemas [b] e [p] mediais e finais na língua tupinambá

Anchieta Grammarian: the ecology of language contact in Portuguese America and medial and final [b] and [p] phonemes in Tupinambá

Leonardo Ferreira Kaltner*
Melyssa Cardozo**

RESUMO

Consiste o artigo em estudo historiográfico sobre a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, cujo autor foi o missionário e humanista S. José de Anchieta (1534-1597). O estudo tem como tema a descrição do gramático quinhentista dos metaplasmos relacionados aos fonemas [b] e [p] mediais e finais na língua tupinambá, um dos temas do segundo capítulo de sua gramática missionária (ANCHIETA, 1595; ZWARTJES, 2011). Nossa investigação apoia-se na fundamentação teórica da Historiografia da Linguística, pelos modelos de Konrad Koerner (1996) e de Pierre Swiggers (2013), e interdisciplinarmente na Ecolinguística (COUTO, 2007), pelo conceito de ecologia de contato de línguas, para a análise da descrição gramatical. Como método de trabalho com o *corpus*

Recebido em 17 de janeiro de 2023.

Aceito em 14 de abril de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1343>

* Universidade Federal Fluminense, leonardokaltner@id.uff.br,
Orcid: 0000-0003-3690-31322

** Universidade Federal Fluminense, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cardozomelyssa@id.uff.br, Orcid: 0000-0003-0279-1611

selecionado empregamos a Crítica Textual, utilizando três edições: a *editio princeps* de 1595, a tradução alemã de Platzmann, a *Grammatik der Brasilianische Sprache* de 1874, e a edição mais recente de Armando Cardoso de 1990.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticografia, Linguística Missionária, Tupinologia.

ABSTRACT

The article consists of a historiographical study of the art of grammar of the most used language on the coast of Brazil, whose author was the missionary and humanist S. José de Anchieta (1534-1597). The subject of this study is the sixteenth-century grammarian's description of the metaplasms related to the medial and final [b]- and [p]-phonemes in the Tupinambá language, one of the subjects of the second chapter of his missionary grammar (ANCHIETA, 1595, ZWARTJES, 2011). Our study is based on the theoretical foundation of the historiography of linguistics, through the models of Konrad Koerner (1996) and Pierre Swiggers (2013), and interdisciplinary with the ecolinguistics (COUTO, 2007), through the concept of language contact ecology, to analyse the grammatical description. As a method for working with the selected corpus, we applied textual criticism, using three editions of the grammar: the *editio princeps* of 1595, the German translation by Platzmann, the Grammar of the Brazilian Language of 1874, and the most recent edition by Armando Cardoso of 1990.

KEYWORDS: Grammatography, Missionary linguistics, Tupinology.

Introdução: os *Monumenta Anchieta* como um polissistema de textos

O artigo tem como tema geral uma análise historiográfica do “pensamento e das práticas linguísticas e gramaticais” (*linguistic thought and grammatical praxis*) (SWIGGERS, 2013; 2019) de S. José de Anchieta (1534-1597), missionário europeu atuante na América portuguesa quinhentista, autor da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (ANCHIETA, 1595), entre outras obras. A fim de desenvolver essa análise historiográfica, temos como apoio a fundamentação teórico-metodológica da disciplina Historiografia da Linguística (HL), conforme o modelo de Konrad Koerner (1996) e de Pierre Swiggers (2013; 2019), além do emprego de conceitos derivados da obra de Sylvain Auroux (1992), como a gramatização.

A disciplina Historiografia da Linguística tem se desenvolvido no Brasil com a fundamentação teórica dos três especialistas europeus, desde o final do século XX (ALTMAN, 2019).

O pensamento e as práticas linguísticas e gramaticais de Anchieta podem ser descritos sob uma perspectiva teórica de uma historiografia de domínio “extensional” ou “não extensional”, que abarque todas as suas obras, para além de sua gramática da língua tupinambá, conforme o modelo de narrativa historiográfica. A historiografia de “domínio extensional” tem como limite um dado domínio social, seja uma região, um grupo étnico considerado em sua coletividade, ou um tipo de instituição, relacionando-os a seu contexto histórico, de forma mais generalizada. Já a historiografia de “domínio não extensional” tem como objeto um domínio mais específico, como textos selecionados, autores individuais e grupos bem específicos, como os missionários quinhentistas, sendo o modelo que adotamos no presente estudo. Ronaldo Batista (2019) define teoricamente as configurações de uma narrativa historiográfica de “domínio não extensional”, que poderia abordar, inclusive, a interpretação de questões sociais e interculturais, em um dado *corpus*, contanto que tenha um recorte socio-histórico bem específico, por exemplo. Assim, questões sociais e culturais, além do estudo da metalinguagem nos textos, podem ser abordadas por uma historiografia de “domínio não extensional”, se bem delimitadas:

Pode-se apontar, então, a proposta de uma historiografia não extensional, guiada por recortes no desenvolvimento da história do conhecimento sobre a linguagem, ou seja, uma historiografia que parte de pontos de vista a respeito de seleções que devem ser explicitadas e justificadas pelo pesquisador (BATISTA, 2019, p. 14).

A questão teórica de uma narrativa historiográfica de domínio “não extensional”, quanto ao pensamento linguístico de Anchieta, em nossa interpretação, é também relativa à posição da gramática do missionário em um *corpus* mais abrangente que são os *Monumenta Anchieta*, as obras completas do missionário. Os *Monumenta Anchieta* formam o que Swiggers

define como um “polissistema de textos” (SWIGGERS, 2013, p. 41). Para além da gramática do missionário, podemos conhecer o seu pensamento e suas práticas linguísticas e gramaticais indiretamente por outras obras, como os textos novilatinos do manuscrito de Algorta: o poema épico *De Gestis Mendi de Saa* (Os feitos do governador-geral Mem de Sá) e o poema elegíaco *De Beata Virgine Dei Matre Maria* (A Santa Virgem Maria, Mãe de Deus), texto sacro pioneiro no campo da Mariologia na América portuguesa; as obras dramáticas como o *Auto de São Lourenço*, encenado em Niterói; as cartas como a *Epistola quam plurimarum rerum naturalium quae S. Vicentii (nunc S. Pauli) provinciam incolunt* (KALTNER, 2011; 2019). Esses textos, ainda que não estejam no domínio extensional da gramática humanística de sua época e não apresentem reflexões metalinguísticas específicas, não se inserindo no “morfótipo textual” da gramática missionária (ZWARTJES, 2002, 2011; ALTMAN, 2006; BATISTA, 2005), são testemunhos precisos do contexto histórico do missionário, de seu pensamento e de suas práticas linguísticas e gramaticais, sendo também um registro das línguas que Anchieta conhecia.

A fim de interpretar os *Monumenta Anchieta*, como objeto de uma historiografia de “domínio não extensional”, podemos tomar de empréstimo conceitos de outras teorias linguísticas, de forma alternativa. Nesse sentido, o conceito ecolinguístico de “ecologia do contato de línguas” (COUTO, 2007, p. 283-286) pode nos auxiliar a compreender o motivo pelo qual os *Monumenta Anchieta* foram escritos em quatro línguas. A própria gramática de Anchieta é um texto escrito em português, em tupinambá e em latim, por exemplo. Nesse sentido, houve uma “ecologia do contato de línguas” da América portuguesa quinhentista, representada no plurilinguismo interno da própria gramática, em uma análise hermenêutica do pensamento linguístico de Anchieta. A ecologia do contato de línguas, conforme a teoria da Ecolinguística, desenvolve-se em três meio ambientes que constituem o Ecossistema Fundamental da Língua (EFL): o social, o mental e o natural (COUTO, 2007, p. 20). O meio ambiente social em que se organizaram os *Monumenta Anchieta* foi a América portuguesa quinhentista, formada pelas relações interculturais entre povos

originários, europeus e africanos. Já o meio ambiente mental dos *Monumenta Anchieta* foi formado pela autoria de Anchieta, e a interpretação nesse nível de análise depende de compreensão da biografia do autor, por exemplo, que teve passagens pela África, nas Ilhas Canárias, na Europa, em Coimbra e na América portuguesa (VIOTTI, 1980). Por fim, o meio ambiente natural refere-se a como o território específico da América portuguesa influenciou em suas obras, como na sua gramática, por exemplo, seja em seleções lexicais, seja em descrições naturais, e mesmo nas temáticas dos textos.

A ecologia do contato de línguas, registrada nos *Monumenta Anchieta*, pode ser analisada como a influência um fator social, de constituição dos núcleos coloniais da América portuguesa e de sua dinâmica de interações e interrelações linguísticas. Também pode ser analisada como um fator mental, das competências linguísticas dos missionários, com formação cultural escolástica e humanística, como Anchieta. Por fim, a ecologia do contato de línguas pode ser analisada como um fator natural, isto é, foi desenvolvida nas obras do missionário para uma compreensão e representação do território que formava a colônia, como uma ocupação humana, sobretudo a Capitania de São Vicente, nos primeiros anos de Anchieta. Nesse sentido, havia uma língua para a navegação e administração colonial, o português de Portugal, eventualmente o castelhano de Castela, uma língua para a política missionária, o latim de Roma, e uma língua para alianças com os povos originários, o tupinambá dos povos Tupis. Essas quatro línguas registradas nos *Monumenta Anchieta* formaram um ecossistema linguístico, que representou as primeiras décadas da ecologia do contato de línguas na América portuguesa, e Anchieta registrou em suas obras (CAVALIERE, 2005). A gramática do missionário foi resultado da especulação nessas línguas, pelos processos da lógica analítica, de base aristotélica, derivada da escolástica e da gramática humanística, como evidenciamos em nossa interpretação crítica de um excerto da obra mais adiante.

1. Os fonemas [b]e [p] mediais e finais na língua tupinambá: a descrição de Anchieta

Investigar o pensamento e as práticas linguísticas de Anchieta é um estudo mais sobre a sua gramática da língua tupinambá do que mesmo um estudo sobre a língua indígena, que é objeto específico do campo teórico da tupinologia, parte da disciplina de Linguística Histórica. Nesse sentido, os avanços da tupinologia, desenvolvida continuamente desde o século XIX no contexto do Brasil, são temas de interesse interdisciplinar para os estudos historiográficos, mas não são um conhecimento determinante para a descrição do pensamento linguístico de Anchieta, o que está atrelado à interpretação de seus escritos em pormenores.

A ortografia empregada por Anchieta na descrição da língua tupinambá, por exemplo, não é a mesma que tupinólogos do século XX, como Edelweiss, Lemos Barbosa, Yonne Leite e Aryon Rodrigues (RODRIGUES, 2013) utilizaram em seus estudos ao sistematizar um padrão moderno de grafia para a língua, também rotulada como tupi antigo. Para se estudar o pensamento linguístico de Anchieta, nesse sentido, a atualização ortográfica da língua indígena no estudo da gramática pode trazer elementos anacrônicos para a interpretação da obra, escrita na América portuguesa quinhentista. Para essas questões, a metodologia do trabalho filológico pela Crítica Textual (BASSETTO, 2013; CARDOZO, KALTNER, 2022) é de sumo interesse, tendo sido a manutenção da ortografia de Anchieta na descrição da língua indígena um dos critérios que empregamos para analisarmos modernamente os pormenores da descrição da língua pelo missionário.

Interpretamos, na sequência, um excerto da obra gramatical de Anchieta retirado do segundo capítulo da gramática. O trecho trata especificamente dos fonemas [b] e [p] mediais e finais na língua tupinambá, das variações fonéticas que ocorrem na conjugação verbal, no caso da posposição *Pé* e nos substantivos compostos. Vejamos o excerto em transcrição, por edição semidiplomática, que está disponível também na *WikiSources*, e na sequência

uma proposta de tradução, ou edição interpretativa. O trecho transcrito foi conferido por *collatio* com a edição fac-símile original de 1595:

¶ B. P. *in medio, vel fine dictionis*, quafi sempre se muda em, m. ou, mb. quando precede na vltima fyllaba, til, ou, m ou, n. ainda que este o n. no fim da penultima, vt *Anga*.

Nos gerundios, & supinos, vt, *Ainupa* [^], *Nupãmo*, *Airumô*, *Yrumómo*, *Amanô*, *Manómo*. Todos estes pella regra geral ouuerão de dizer, *bo*.

Nos verbaes, ou participios, vt *ynupãbira*, *yrumom bira*, *ymomanombira*. Todos ouuerão de dizer pella regra geral, *píra*.

Nos verbaes que perdẽ o, ç. vt *nupãçaba*, *nupãma*, *tecotebêcaba*, *tecotebe* [^]*ma*, *apiticãba*, *apitãma*, *çaró çaba*, *carô ama*, *mopaũ çaba*, *mopaũ ama*, *ma*, *pro*, *ba*.

Nos præteritos, vt *ti* [^], *timboera*, *teo* [^], *teomboera* *nhu* [^], *nhumboera*.

Com preposição, *Pê*, vt *ti* [^]. *timè*, *amã*, *amãme*, *paraná*, *paranáme*, *ãnga*, *ãngimè*, *mãna*, *mãnime*, *mé*, *pro* *pè*.

Nos compoistos, vt *paraná*, *pôra*, *paranambóra*, cõpoisto, *omanó*, morrem, *pá*, todos: *omanômbã*, morrem todos, *pro*, *pã*, & *fic de reliquis*.

Nos feitos actiuos, com, *mo*, vt *apãb*, *aimombãb*, *pro*, *aimopãb* (ANCHIETA, 1595, p. 3f-3v).

A seguir, edição interpretativa e tradução:

[b] e [p] no meio ou no final de vocábulo quase sempre se transforma em [m] ou [mb] quando precede na última sílaba til, ou [m] ou [n], ainda que este [n] esteja no fim da penúltima, como em *anga* (alma).

Ocorre também nos gerúndios e supinos, como *ainupa* [^] – *nupãmo* (eu o castigo – castigando, para castigar), *airumô* – *yrumómo* (eu estou acompanhando – por estar em companhia, estando em companhia), *amanô* – *manómo* (eu morro – morrendo, para morrer). Todos esses pela regra geral deveriam ser pronunciados com [bo].

Nos verbais, ou participios como *ynupãbira* – *yrumom bira* – *ymomanombira* (o agredido, o acompanhado, o morto). Todos deveriam ser pronunciados pela regra geral [*píra*].

Nos verbais que perdem o [ç] como *nupãçâba* – *nupãma* (ato de punir); *tecotebêcâba* – *tecotebe âma* (sofrimento); *apiticâba* – *apitiâma* (ato de apertar); *çaró çaba* – *carô âma* (ato de proteger, esperança para Platzmann, 1874); *mopaũ çaba* – *mopaũ âma* (ato de emendar, interromper, alternar), que apresentam [ma], em vez de [ba].

Nos pretéritos como *ti â* – *timboêra* (o cheiro que sinto, o cheiro que passou); *teo â* – *teomboêra* (a morte, uma antiga morte); *nhu â* – *nhumboêra* (um campo, um antigo campo).

Com a posposição *Pé*, como *ti â* – *timè* (nariz, no nariz); *amâ* – *amâme* (ciranda, na ciranda); *paraná* – *paranáme* (mar, no mar); *ânga* – *ângimè* (alma, na alma); *mána* – *mánime* (feixe, no feixe); [mé] em lugar de [pè] (em).

Nos compostos, como *paraná* (mar) – *pôra* (dentro); *paranambóra* (o que está dentro do mar), composto, *omanó* (morrem), *pá* (todos): *omanômbá* (morrem todos), em lugar de [pâ], e assim como os restantes.

Nos verbos tornados ativos com [mo], como *apâb* – *aimombâb* (eu me acabo, eu termino algo), em vez de *aimopâb*.

2. Comentários à tradução de termos lexicais da língua tupinambá

O excerto selecionado apresenta um exemplo da ecologia de contato de línguas na própria descrição da língua tupinambá por Anchieta. A descrição das regras gerais de funcionamento da língua indígena é escrita em língua portuguesa, com alguns metatermos em latim humanístico, e o missionário apresenta exemplos gramaticais na própria língua indígena. Geralmente, os termos lexicais da língua indígena são apresentados sem tradução, o que sugere um possível uso de algum vocabulário ou lista de termos lexicais pelos leitores da gramática, à época quinhentista.

O tema específico desse excerto, os metaplasmos e alterações fonéticas de [b] e [p], deriva do tema geral do segundo capítulo da gramática quinhentista, que é apresentado no título do próprio capítulo: ortografia e pronúncia

(ANCHIETA, 1595). Armando Cardoso apresenta uma interpretação de que o tema central do segundo capítulo da gramática são os metaplasmos da língua tupinambá também, de onde tiramos essa interpretação (ANCHIETA, 1990, p. 152).

Há uma sequência de exemplos de metaplasmos que ocorrem em formações verbais, gerúndios, supinos e participípios da língua indígena. O primeiro argumento apresentado é a regra geral de comportamento dos fonemas [b] e [p] mediais e finais. Segundo o gramático, ambos os fonemas, quando na posição medial ou final dos vocábulo, sofrem alteração fonética para o grupamento [m] e [mb], nas seguintes hipóteses: quando precede sílabas finais terminadas em til, [m] ou [n], isto é, com marcas de nasalidade, mesmo quando a marca de nasalidade ocorre na penúltima sílaba. O missionário apresenta um exemplo de vocábulo em que ocorre este fenômeno: *anga*, traduzido para Platzmann (1874) como alma (*Seele*), vocábulo importante no contexto missionário. No dicionário de Navarro (2013), há outros valores diversos para esse complexo item lexical.

Essa primeira afirmação na gramática, tida como a regra geral gramatical de comportamento da língua indígena, é dedutiva; na sequência, Anchieta apresentou exemplos indutivos que confirmam a regra, isto é, a regularidade da língua. Com essa descrição linguística, o missionário parece buscar corrigir outras transcrições a que teve acesso e o antecederam na descrição linguística.

O metaplasmo ocorre com o sufixo verbal regular [bo], formador de gerúndios e supinos, que se torna [mo], quando próximo a sílabas com nasalidade, isto é, apresenta um alofone. Anchieta apresenta pares de verbos como paradigmas, isto é, modelos, em sua forma na primeira pessoa do indicativo e nas formas de gerúndios e supinos, técnica derivada da gramática latina. O primeiro exemplo apresentado é o par *ainupa* ^ˆ–*nupãmo* (eu o castigo – castigando, para castigar). O verbo *nupã* é transitivo, e significa, segundo Platzmann (1874) e Navarro (2013), “castigar”; já Cardoso (ANCHIETA, 1990) lhe atribui o sentido de “açoitar”. Como o verbo é transitivo, possui o

indicador de objeto direto ou acusativo: [i], conforme atesta Edelweiss (1958, p. 49), na formação dos verbos em tupinambá.

Assim, a primeira pessoa do presente do indicativo possui a forma *a-i-nupã* (eu o castigo), se decomposta em suas formas presas. Já o gerúndio e o supino possuem a forma *nupã-mo* (castigando, para castigar), que consiste no radical *nupã* com o acréscimo do morfema *mo*, variante do morfema regular *bo*, devido à nasalização do radical. Esse é um exemplo de metaplasmo bem específico dado por Anchieta para corrigir possíveis transcrições anteriores de outros missionários. Note-se o emprego do conceito de supino derivado também da gramática latina.

O segundo par de exemplos, *airumô – yrumómo*, foi traduzido por Platzmann (1874) pela locução “*ich bin in Gesellschaft*” (eu estou acompanhando) e “*indem man in Gessellschaft ist*” (por estar em companhia, estando em companhia); já por Cardoso (ANCHIETA, 1990), foi traduzido como “eu o aumento” e “aumentando”, respectivamente. Navarro (2013) apresenta ambas as traduções, com valores diferentes, tanto uma locução adverbial apoiada em verbo de ligação, conforme Platzmann, quanto um verbo regular, conforme Cardoso. Consideramos *irumô* como um radical, ainda que o termo seja ambíguo, mas preferimos a lição de Platzmann (1874), por ter um valor mais próximo do uso social do termo na vida comunitária da América portuguesa. Já o par *amanô – manómo* possui a mesma tradução atestada em Platzmann (1874) e Cardoso (ANCHIETA, 1990), também atestada por Navarro (2013): “eu morro” e “morrendo”, respectivamente.

Outro exemplo citado é na formação dos participípios, que em geral se formavam na língua tupinambá pelo sufixo [*píra*]. Anchieta apresenta os três verbos anteriores, com a formação pelo sufixo [*bíra*]: *ynupãbíra – yrumombíra – ymomanombíra* (o agredido, o acompanhado, o morto). A tradução de Platzmann e a de Cardoso são muito próximas, no sentido de reconhecerem o participípio passado passivo na formação verbo-nominal da língua indígena; o naturalista alemão rotula essas formas como *Passivverbalien*. Esse tipo de participípio foi também descrito por João de Barros em 1540, o que aproxima

a gramatização do participípio tupinambá ao participípio português, mais do que ao *participium* latino, que possuía formas ativas e passivas, em três tempos verbais do presente (ativo), do passado (passivo) e do futuro (ativo e passivo).

Nos exemplos seguintes, Anchieta descreve o metaplasmo que ocorre na formação dos “verbais” que perdem o “ç”, equivalente ao fonema [s]. Os metatermos “nomes verbais” foi traduzido como *Activverbalien* por Platzmann (1874), isto é, substantivos derivados de verbos com significado ativo, o que em latim teria equivalência também com o participípio presente ou com o infinitivo substantivado, comum ao português. Os exemplos citados por Anchieta são analisados por Cardoso (ANCHIETA, 1990), em que o sufixo de formação dos “verbais” *çaba* [saba], reduzido por apócope em [ba] transforma-se no alomorfe [ma], por fim, com significado idêntico: *çaba > ba > ma*.

O gramático apresenta, em pares, alguns paradigmas dos “verbais” com o sufixo regular *çaba* e com o alomorfe *ma*. Platzmann (1874) traduz os “verbais” meramente como substantivos, enquanto Cardoso (ANCHIETA, 1990) emprega a locução “ação de” em alguns casos, para registrar o valor verbal dessas construções. Combinamos na tradução ambas as técnicas, em colação com o dicionário de Navarro (2013): *nupãçaba* – *nupãma* (ato de punir); *tecotebêcâba* – *tecotebêma* (sofrimento); *apiticâba* – *apitãma* (ato de apertar); *çaró çaba* – *carõ âma* (ato de proteger, esperança para Platzmann, 1874); *mopaũ çaba* – *mopaũ âma* (ato de emendar, interromper, alternar), que apresentam [ma], em vez de [ba].

Na sequência desse excerto há formação de alguns pretéritos com o sufixo *mboéra*: *ti* [^] – *timboèra* (o cheiro que sinto, o cheiro que passou); *teo* [^] – *teomboéra* (a morte, uma antiga morte); *nhu* [^] – *nhumboéra* (um campo, um antigo campo). Note-se que há uma grande discrepância entre as traduções de Platzmann e Cardoso nesses pares de termos: o naturalista alemão os considera substantivos, enquanto Cardoso considera os dois primeiros pares como verbos no infinitivo. O primeiro desses exemplos é o termo *ti* [^], que, primitivamente, significava “nariz”, uma das partes do corpo. Platzmann abstraiu *ti* [^] nessa passagem como “fumaça, cheiro” (*Rauch*), o “cheiro de fumaça”, percebido

pelo nariz. Logo em sua interpretação o par *ti* [^] – *timboèra* significava “cheiro de fumaça e cheiro de fumaça que já passou”, respectivamente. Já Cardoso (ANCHIETA, 1990), conforme Navarro (2013), considerou *ti* [^] como o verbo no infinitivo “envergonhar-se”, derivado do sentido teológico do substantivo *ti* [^]: “vergonha”. Esse sentido constituiu-se, hipoteticamente, de forma metafórica a partir de algo como “esconder o nariz”, ou “virar o rosto, esconder o cheiro”, o que ganhou um sentido teológico quanto à vergonha, nos textos dos missionários. Outro significado registrado do termo *ti* [^] é o seu emprego como verbo transitivo equivalente a “atar, amarrar, armar” (NAVARRO, 2013, p. 476), baseado em uso na própria gramática de Anchieta em outra passagem da obra. Já nos outros dois exemplos, *teo* [^] e *nhu* [^], há uma concordância entre os autores, com pequenas divergências de lições.

Os exemplos seguintes apresentam um alofone da posposição [*pè*] que significa “em”: [*mé*], que ocorre devido às marcas de nasalidade: *ti* [^] – *timè* (nariz, no nariz); *amâ* – *amâme* (ciranda, na ciranda); *paraná* – *paranáme* (mar, no mar); *ánga* – *ángimè* (alma, na alma); *mána* – *mánime* (feixe, no feixe); [*mé*] em lugar de [*pè*] (em).

Há uma divergência de leitura entre Platzmann (1874) e Cardoso (1990), no par *amâ* – *amâme* (ciranda, na ciranda). O naturalista alemão traduz o par por “*Kreis* – *im Kraise*” (círculo, no círculo), lição encontrada no *Vocabulário na Língua Brasileira* (VLB) (NAVARRO, 2013), com a forma *amãdaba*, atestada por Navarro. Já Cardoso interpreta como *amána*, “chuva”. Navarro registra ainda o verbo transitivo *aman*: “cercar (em roda), circundar” (NAVARRO, 2013, p. 29). O sentido de “chuva”, *amana*, está de certa forma vinculado ao sentido de “circundar”, ou “dançar em roda” (*aman*), que em uma interpretação intercultural pode ser compreendida como a “dança na chuva”, ou “dança pela chuva”. Os outros exemplos nessa sequência não apresentam divergência.

Os exemplos seguintes apresentam nomes compostos como paradigmas, que sofrem o metaplasmo tema do excerto da gramática. Temos o par *paraná* (mar) – *pôra* (dentro); *paranambóra* (o que está dentro do mar).

Para a tradução seguimos Platzmann, que verteu *pôra* em *Inhalt* (dentro de), lição encontrada em Navarro (2013). O naturalista ainda cita o que pode ser encontrado no mar, como peixes (*Fischer*), por exemplo. Cardoso (ANCHIETA, 1990) interpreta o composto por “cheio de mar”. O segundo exemplo *omanômbâ* (morrem todos) é traduzido pelo próprio Anchieta na gramática, o que ocorre raramente no texto do missionário.

O último exemplo desse excerto da gramática é o caso dos verbos passivos que se tornam ativos com a desinência [*mo*], cujo alomorfe perante nasais é [*momb*]: *apâb* – *aimombâb*, em vez de *aimopâb*. Cardoso não registra em sua leitura interpretativa esse exemplo, já Platzmann traduz o composto *aimombâb* por “*ich beendig etwas*” (eu termino algo), com sentido ativo, derivado do verbo *apâb*: acabar-se, morrer, com sentido intransitivo ou reflexivo (NAVARRO, 2013).

Conclusão

A título de conclusão, podemos inferir que a gramática de Anchieta apresentava um plurilinguismo, derivado da vida social na América portuguesa quinhentista, em sua “ecologia do contato de línguas”, em que as interações entre europeus e indígenas eram constantes, sobretudo para o aprendizado da língua indígena pelos missionários. Essa ecologia do contato de línguas ocorreu, primeiramente, no meio ambiente social da América portuguesa quinhentista, derivada da prática empírica de missionários franciscanos e intérpretes para estabelecer contato com comunidades linguísticas dos povos originários, de cultura tupinambá, que habitavam o litoral. O empirismo nesse primeiro contato gerou um ecossistema linguístico diverso, em que as interações entre os povos, as línguas e um mesmo território geraram essa ecologia do contato de línguas como uma constante.

Desse meio social, Anchieta aprendeu a língua indígena na Capitania de São Vicente, tendo levado as suas reflexões ao meio ambiente mental, à sede de sua consciência. Graças a essa dinâmica da ecologia do contato

de línguas, o missionário conseguiu compreender as nuances da língua dos indígenas de cultura tupinambá a um ponto de “reduzir” a língua à “arte”, isto é, de gramatizá-la, nos termos de Aurox (1992). A gramática de Anchieta é produto das reflexões sobre a ecologia do contato de línguas no meio ambiente mental, é um produto de autoria do missionário e de suas reflexões. A língua indígena só poderia ter sido descrita em contraste com a língua portuguesa e a gramática de base latina, dado o contexto de Anchieta.

Quanto às influências do meio ambiente natural, notamos, pela seleção dos itens lexicais da língua indígena, termos referentes não só às práticas sociais, mas também referentes à interação do homem com a natureza. Anchieta descreve fenômenos naturais que eram interpretados pelos povos indígenas em uma perspectiva diferente da dos europeus. A gramática evidencia como a língua tupinambá se tornou a língua vernácula da América portuguesa, ao menos nas regiões de contato entre europeus e as comunidades dos povos originários, como as missões indígenas, por exemplo. O missionário demonstra, pelos exemplos da gramática, que a língua indígena poderia ser utilizada em situações diversas da vida social e para qualquer tipo de interação linguística, não apenas para fins de catequese, e mesmo a atividade catequética necessitava de uma adaptação cultural para que se efetivasse. A língua tupinambá gramatical registrava, por fim, uma mediação intercultural entre dois mundos diversos, o europeu e o indígena.

A articulação entre a língua portuguesa, alguns termos em latim e exemplos na língua indígena formam um ecossistema linguístico que permite a descrição da língua pelo missionário quinhentista, tendo como possível leitor, ou usuário, de sua gramática um falante de língua portuguesa, familiarizado com o latim e com a teoria gramatical renascentista. Essa ecologia de contato de línguas processava-se também na própria sociedade colonial da América portuguesa quinhentista, sobretudo no contato com as comunidades linguísticas dos povos originários, na dinâmica social.

Quando os missionários jesuítas chegaram à América portuguesa, essa ecologia do contato de línguas já ocorria há algumas décadas, graças

aos esforços pioneiros dos primeiros intérpretes e dos primeiros missionários franciscanos, que atuavam de forma empírica por sua formação escolástica. Dessa forma, os europeus conseguiram aprender a língua indígena. A chegada dos missionários jesuítas marcou o início de um movimento mais racionalista do que empirista, derivado da gramática humanística, o que levou Anchieta a “reduzir” a língua indígena à “arte”, isto é, desenvolver uma gramática com as regras gerais da língua, a partir dos conceitos de regularidade (*analogia*) e de irregularidade (*anomalia*), que derivavam da lógica aristotélica e da gramática latina.

Essa mudança de pensamento na política missionária, dos primeiros missionários franciscanos à chegada dos missionários jesuítas, está registrada nos *Monumenta Anchieta*, como produto cultural da América portuguesa quinhentista, na segunda metade do século XVI. As obras de Anchieta representam a institucionalização do conhecimento linguístico da colônia ultramarina e uma mudança de paradigma da ecologia do contato de línguas empírico para uma percepção mais racionalista das línguas indígenas, pela gramatização de base latino-portuguesa como superstrato (CAVALIERE, 2001). Se, em um primeiro momento, o objetivo dessa ecologia do contato de línguas era a comunicação intercultural e o estabelecimento de alianças com comunidades linguísticas que utilizassem a língua tupinambá, em um segundo momento a influência cultural pela política missionária estava vinculada à conversão indígena, quando os cursos de Humanidades e de Filosofia foram também iniciados na colônia. A gramática de Anchieta é um produto intercultural único, fruto da intelectualidade missionária que atuou no contexto colonial de formação do Brasil.

A obra de Anchieta permaneceu como um paradigma de pensamento na América portuguesa até a gramática de Figueira, de 1621, que descrevia a “língua brasílica”, nova rotulagem para a “língua mais usada na costa do Brasil”, adotada por Anchieta. A gramática de Figueira marcou um período em que a filosofia escolástica influenciou mais na descrição da língua, e teve como modelo já a gramática de Manuel Álvares. A sistematização de conhecimentos

por Figueira difere da organização da gramática de Anchieta, que apresenta algumas imprecisões, característica de seu pioneirismo e ausência de modelos estabelecidos, na data de sua redação. Não custa lembrar que Anchieta, provavelmente, escreveu sua obra entre 1554 e 1556, enquanto a gramática de Álvares foi publicada em 1572. Por outro lado, o clima intelectual da época de Anchieta, ainda sob a política cultural do rei D. João III (1502-1557) (DIAS, 1969; RAMALHO, 1997; TANNUS, 2007), permitiu que inovações humanísticas circulassem na América portuguesa, o que justifica em parte a diversidade de textos dos *Monumenta Anchieta*, no padrão de uma *Respublica Litteraria* humanística, o que já não encontramos nas produções posteriores, na América portuguesa do século XVII, que são mais vinculadas à filosofia escolástica e mesmo à doutrina cristã, em uma percepção mais racionalista e menos empirista.

Referências

ALTMAN, Cristina et al. **Historiografia da Linguística**. Organizado por Ronaldo Batista. São Paulo: Contexto, 2019.

ALTMAN, Cristina. As partes da oração na tradição gramatical do Tupinambá/Nheengatu. **Limite: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía**, Extremadura, Universidad de Extremadura, n. 6, p. 11-51, 2006.

ANCHIETA, José de. **Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: António de Mariz, 1595.

ANCHIETA, José de. **Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Introdução, estabelecimento de texto e notas de Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1990.

ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta, SJ (1554-1597)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica**. São Paulo: EdUsp, 2013.

BATISTA, Ronaldo. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, PUC-SP, n. 21 (1), p. 121-147, 2005.

BATISTA, Ronaldo. Introdução. In: ALTMAN, Cristina et al. **Historiografia da Linguística**. Organizado por Ronaldo Batista. São Paulo: Contexto, 2019. p. 9-18.

CAVALIERE, Ricardo. Anchieta e a língua falada no Brasil do século XVI. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, Faculdade de Filosofia de Braga, n. 5 (1), p.11-21, 2001.

CAVALIERE, Ricardo. Contato linguístico no primeiro século da Colônia. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, Faculdade de Filosofia de Braga, n. 11 (1), p. 285-306, 2007.

CARDOZO, Melyssa Silva dos Santos, KALTNER, Leonardo Ferreira. Ortografia, genitivo e composição na gramática de Anchieta (1595): o caso de [m], [mb] e [p] na língua Tupinambá, **Cadernos de Pós-graduação em Letras**, São Paulo, 22 (3), p. 35-51, 2022.

COUTO, Hildo. **Ecolinguística**. Brasília: Thesaurus, 2007.

DIAS, José Sebastião. **A política cultural da época de D. João III**. Volume 1. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1969.

EDELWEISS, Frederico. **O caráter da segunda conjugação tupi e o desenvolvimento histórico do predicado nominal nos dialetos tupi-guaraní**s. Salvador: Publicações da Universidade da Bahia, 1958.

KALTNER, Leonardo Ferreira. **Brasil e Renascença**. Curitiba: Appris, 2011.

KALTNER, Leonardo Ferreira. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). **Confluência**, Rio de Janeiro, Linceu Literário Português, n. 56, p. 197-216, 2019.

KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**. Florianópolis: ANPOLL, trad. Cristina Altman, n. 2, p. 45-70, 1996.

NAVARRO, Eduardo. **Dicionário de Tupi Antigo**. São Paulo: Global, 2013.

PLATZMANN, Julius. **Grammatik der Brasilianische Sprache**. Leipzig: Teubner, 1874.

RAMALHO, Américo da Costa. José de Anchieta em Coimbra. **Humanitas**, Coimbra, Universidade de Coimbra, n. 49, p. 215-225, 1997.

RODRIGUES, Aryon. Argumento e predicado em Tupinambá. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Brasília: UnB, n. 3(1), 93-102, 2013.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 44/45, p. 39-59, 2013.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, Ronaldo (org.) et al. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, p. 45-80, 2019.

TANNUS, Carlos A. K. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. **Revista Calíope**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 16, p.13-31, 2007.

VIOTTI, Hélio Abranches. **Anchieta, o apóstolo do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1980.

ZWARTJES, Otto. The description of the indigenous languages of Portuguese America by the jesuits during the colonial period: the impact of the latin grammar of Manuel Álvares. **Historiographia Linguistica**, Amsterdam, John Benjamins, n. XXIX (1/2), p. 19-70, 2002.

ZWARTJES, Otto. **Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil**. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

Usos do Operador Argumentativo *Fora Isso* no Português Contemporâneo

Use of the Argumentative Operator *Fora Isso* In Contemporary Portuguese

Monclar Lopes*

Bárbara Andrea**

Ana Luiza Costa Boechar***

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de descrever dois diferentes contextos de uso da construção *fora isso* no português contemporâneo. Para esse fim, analisamos, sob viés qualitativo e descritivo-explicativo, 100 ocorrências de uso extraídas da base *Web Dialectos do Corpus* do Português à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional Centrada no Uso (ROSÁRIO, 2022; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; BYBEE, 2010 etc.), em diálogo com os estudos da Semântica Argumentativa (DUCROT, 1973; DUCROT; VOGT, 1979; ANSCOMBRE; DUCROT, 1983). Os resultados do estudo revelam que *fora isso* é um operador argumentativo de exceção, cujo emprego é pragmaticamente realizado para introduzir argumentos ora convergentes (na mesma direção, a título de acréscimo), ora divergentes (em direção oposta, isto é, contrastivos). Além disso, a construção apresenta um movimento retroativo-propulsor sintaticamente mais marcado: na retroação, há o encapsulamento de uma porção precedente de texto, tomada como

Recebido em 2 de maio de 2023

Aceito em 17 de julho de 2023

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1368>

* monclarlopes@id.uff.br, Universidade Federal Fluminense

Orcid 0000-0002-6238-958X

** babittencourt@id.uff.br, Universidade Federal Fluminense

Orcid 0000-0001-7783-5522

*** anabochar@id.uff.br, Universidade Federal Fluminense

Orcid 0009-0001-3092-9772

menos relevante dentro da escala argumentativa do texto; na propulsão, por sua vez, ocorre a focalização da informação subsequente.

PALAVRAS-CHAVE: Fora isso. Operador argumentativo. Linguística Funcional Centrada no Uso. Semântica Argumentativa.

ABSTRACT

The aim of this article is to describe two different contexts of use of the construction *fora isso* in contemporary Portuguese. To achieve this goal, we analysed 100 tokens from the Web Dialects database (www.corpusdoportugues.org) using a qualitative-quantitative and descriptive-explicative approach. We applied the theoretical and methodological assumptions of usage-based linguistics (ROSARIO, 2022; TRAUGOTT, TROUSDALE, 2013, BYBEE, 2010, et al.) in dialogue with the studies of argumentative semantics (DUCROT, 1973; DUCROT; VOGT, 1979; ANSCOMBRE; DUCROT, 1983). The results show that *fora isso* is an argumentative operator that carries a semantic value of exception, used pragmatically to introduce convergent arguments (in the same direction, with additive value) or divergent ones (in the opposite direction, with contrastive value). In addition, the construction exhibits backward and forward movement, which is syntactically more pronounced: in the backward movement, a preceding part of the text, which is considered less relevant within the argumentative text scale, is encapsulated; in the forward movement, on the other hand, the subsequent information is placed at the centre.

KEYWORDS: Fora isso. Argumentative Operator. Usage-based Linguistics. Argumentative Semantics.

Introdução

No português contemporâneo, *fora isso* é um operador argumentativo (OA) de exceção, o qual pode ser empregado para a introdução de argumentos convergentes ou divergentes no discurso. Como ilustração, apresentamos duas ocorrências:

(01) Quando me convidaram, há cinco anos, para estruturar a rede da Honda no Brasil e na América Latina, aceitei quase sem pensar. Conhecia bem outros países? Os EUA e alguns europeus. Então, o desafio, para mim, era mais profissional que cultural. O choque maior foi para minha mulher, que não tinha passado pela experiência de morar em outro país

e temia muito a violência. Fomos alertados em relação a isso, mas, felizmente, nesses cinco anos, nunca tivemos problemas. **Fora isso**, fiquei muito impressionado com o avanço tecnológico do País, mas nada comparado à minha surpresa com o perfil do povo brasileiro¹.

(02) “Olha, sinceramente eu não me importo muito que as pessoas não saibam o que é assexualidade”. E parabéns, pois além do Júlio, acho que você é um dos poucos aqui que teve essa coragem... porque convenhamos que não é fácil para ninguém... A única coisa que eu acho positiva na visibilidade é o fato de que outras pessoas sabendo o que é assexualidade, podem se descobrir também sendo assexual. **Fora isso**, não acho que há tanta necessidade de virarmos holofotes tanto para nós. Uma distinção necessária: acho muito importante que exista investigação e divulgação científica/acadêmica e que, ao menos profissionais de saúde que lidam com esse tipo de coisa (psicólogos, psiquiatras, neurologistas etc.) estejam bem-informados do assunto.

Em (01), o enunciador fala de sua experiência no Brasil. A despeito de ter sido alertado sobre o perigo de violência, sua estadia no país foi positiva. Como evidência desse fato, apresenta dois argumentos, sendo um de natureza mais objetiva; outro, mais subjetiva: 1) em cinco anos, sua mulher e ele nunca tiveram problemas no país; 2) ficou muito bem impressionado com o avanço tecnológico do Brasil e com o perfil de seu povo.

Como é possível notar, os dois argumentos são convergentes, uma vez que estão a serviço de um mesmo objetivo: tecer uma avaliação positiva do Brasil. Nesse sentido, o segundo argumento pode ser tomado como um acréscimo ao anterior, de modo que *fora isso*, ao introduzi-lo, assumo um valor análogo ao de outro OA utilizado para o mesmo fim, como, por exemplo, *além disso*. Inclusive, defendemos que, nessa ocorrência, *fora isso* e *além disso* podem ser concebidos como estruturas alternantes, dado que a substituição de uma forma pela outra garantiria a equivalência funcional,

1 Dado disponível em: http://www.canalrh.com.br/revista/revista_artigo.asp?o=%7B953613E8-619F-4CC2-AF28-233F3DD8624B%7D – Acesso em 25 abr. 2023.

isto é, apresentaria as mesmas condições de verdade: “(...) nesses cinco anos, nunca tivemos problemas. **Além disso**, fiquei muito impressionado com o avanço tecnológico do país (...)”.

Por sua vez, na ocorrência (02), embora se inclua também um novo argumento, isso se dá de modo distinto: as duas unidades discursivas² relacionadas por *fora isso* são divergentes, haja vista que caminham em direção contrária. Essa característica decorre de alguns aspectos contextuais, dentre os quais se pode destacar a inversão de polaridade entre os dois segmentos textuais – “*acho* positivo **fora isso não acho** que há tanta necessidade (...)”, fato linguístico que propicia uma interpretação contrastiva. Como sabemos, essa configuração já é consagrada na literatura para descrever a semântica de contraste. Inclusive, sob a ótica de Mauri e Ramat (2012, p. 01), podemos classificar a ocorrência (02) como um caso de “oposição simples, na qual o conflito é simétrico e gerado pela semântica (de algum modo) antonímica das duas cláusulas³”. Sendo assim, empregando-se o mesmo teste de substituição proposto na ocorrência (01), poderíamos substituir *fora isso*, em (02), por um conector contrastivo canônico, como *no entanto*: “A única coisa que eu acho positiva na visibilidade é o fato de que outras pessoas (...) podem se descobrir também sendo assexual. **No entanto**, não acho que há tanta necessidade de virarmos holofotes tanto para nós”.

Um outro aspecto que cabe considerar, nas duas ocorrências, é que *fora isso* atua como um mecanismo de focalização para a informação subsequente. Sob esse ponto de vista, a unidade discursiva que lhe sucede - ou D2 - é mais relevante dentro da escala argumentativa do que a que antecede - D1-, tendo, por conseguinte, mais peso para a defesa do ponto de vista. Sendo assim, o enunciador da ocorrência (01) valoriza mais o avanço tecnológico

2 Empregamos a expressão *unidade discursiva* para fazer referência aos segmentos textuais articulados por *fora isso*, que podem ser de extensões distintas: orações, períodos ou parágrafos.

3 Na ocorrência (02), pode-se substituir a ideia de cláusula por unidade discursiva, dado que os segmentos articulados pertencem a períodos distintos.

e o perfil do povo brasileiro (D2), para expressar sua visão sobre o país, do que o fato de a esposa e ele nunca terem sofrido algum tipo de violência (D1); o enunciador da ocorrência (02), igualmente, parece salientar os efeitos negativos de se declarar assexual (D2), aspectos ainda mais ressaltados pela presença da intensidade em “tanta” e “tanto”, em comparação ao único efeito positivo que apresenta: ajudar outras pessoas a se reconhecerem como sendo assexuais (D1). Conforme veremos mais detalhadamente na seção de resultados, o valor semântico de exceção atribuído a *fora isso* ajuda substancialmente nesse processo de focalização: o operador argumentativo encapsula e, cognitivamente, separa porção precedente do texto, o que ajuda a tornar mais proeminente, na escala argumentativa, a informação subsequente.

Neste artigo, apresentamos alguns dos resultados de pesquisa sobre o operador argumentativo *fora isso*. Para esse fim, empregamos duas abordagens teóricas. Em primeiro plano, adotamos os pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso - ou LFCU - (ROSÁRIO, 2022; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; BYBEE, 2010 etc.), uma perspectiva que visa à descrição da gramática das línguas naturais a partir de dados empíricos do uso linguístico. A LFCU nos oferece ferramentas para chegar a generalizações, uma vez que promove uma abordagem holística para a descrição gramatical com base em critérios tanto formais (fonológicos e morfossintáticos) quanto funcionais (semântico-cognitivos e discursivo-pragmáticos). Em segundo plano, recorreremos aos estudos da Semântica Argumentativa (DUCROT, 1973; DUCROT; VOGT, 1979; ANSCOMBRE; DUCROT, 1983), que nos fornece parâmetros tanto para a classificação de *fora isso* como OA quanto para o entendimento de suas propriedades retóricas, que visam à construção de determinados pontos de vista. Além dessas duas abordagens, também consideramos o estudo de Mauri e Ramat (2012) sobre o contraste, na medida em que ele descreve propriedades que nos auxiliam a distinguir os usos convergentes (com valor de acréscimo) dos divergentes (com valor de contraste) de *fora isso*.

No intuito de promover uma apresentação didática, este texto está dividido em quatro partes. Além desta introdução, há as seguintes seções: 1. Operadores argumentativos e as noções de convergência e divergência; 2. Linguística Funcional Centrada no Uso; 3. Metodologia; 4. Resultados. Por fim, apresentamos as conclusões, seguidas das referências.

1. Operadores argumentativos e as noções de convergência e divergência

Os operadores argumentativos (OAs) são uma categoria de análise da Semântica Argumentativa, abordagem criada por Ducrot (1973), com contribuições de Vogt (DUCROT; VOGT, 1979) e Anscombe (cf. ANSCOMBRE; DUCROT, 1983). Para essa perspectiva, a gramática das línguas dispõe de recursos variados que servem como pistas para a identificação do valor retórico (ou argumentativo) dos enunciados. Diferentemente da tradição gramatical, que costuma relegar essa função aos conectivos – preposições e, sobretudo, conjunções –, os OAs representam uma classe mais ampla, tanto em relação aos aspectos formais quanto aos funcionais.

Para a introdução de uma conclusão relativa a argumentos apresentados em unidades discursivas anteriores, por exemplo, podemos recorrer a OAs de diferentes naturezas, a saber: a um conector conclusivo canônico – e.g.: *portanto* –, a uma expressão adverbial – e.g.: *com base nos argumentos expostos* – ou, até mesmo, a uma oração – e.g.: *para concluir*. Ademais, além do papel desempenhado na articulação de unidades discursivas (orações, períodos e parágrafos), os OAs exercem algumas outras funções. Eles podem, por exemplo, atuar sobre um termo oracional específico, como no segmento “eu *até* quero ser prefeito”, em que o OA *até* condiciona a progressão argumentativa do texto, na medida em que exige que sua continuidade se dê por meio de uma unidade discursiva de contraste – e.g.: “eu *até* quero ser prefeito, **mas** não vou me filiar a esse partido de jeito nenhum”. Em síntese,

os OAs se caracterizam como elementos que incidem sobre a configuração dos *topoi*, determinando ou restringindo a progressão argumentativa do texto.

Um outro exemplo que pode ser utilizado como ilustração é o emprego do OA *apenas* (usualmente classificado nas gramáticas como *palavra denotativa*) na sequência de exemplos a seguir. Como é possível observar, a inclusão de *apenas* mantém a coerência do enunciado em (iii), mas não em (iv). Essa característica decorre do fato de que *apenas* evoca um *topos* em D1 – um lugar comum argumentativo –, que torna o conteúdo expresso em D2 – *apresse-se* – incoerente.

(i) São oito horas, não precisa se apressar.

(ii) São oito horas, apresse-se!

(iii) São *apenas* oito horas, não precisa se apressar.

(iv) * São *apenas* oito horas, apresse-se!

(CAREL, 2021, p. 17-18)

Para Ducrot (1989, p. 18), a Semântica Argumentativa trabalha com a hipótese central de que “a significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados”⁴. Sob esse ponto de vista, os OAs podem ser representados por diversas categorias gramaticais e exercer diferentes funções na sintaxe. Em síntese, o que os define é a característica de uma estrutura x , ao ser aplicada “numa frase p , resulte numa frase px , que faça com que os enunciados de p e de px tenham valores argumentativos distintos” (AZEVEDO, 2021, p. 255), tal como observamos por meio da inclusão de *apenas*, em (iii) e em (iv).

4 No original: “Le sens de certaines phrases contient des instructions qui déterminent l’intention argumentative à attribuer à leurs énoncés: la phrase indique comment on peut, et comment on ne peut pas argumenter à partir de ses énoncés.»

Na teoria, há uma relação direta entre os OAs e a noção de *topos* – plural *topoi*. Segundo Anscombe e Ducrot (1983), os *topoi* representam as crenças e/ou conhecimentos compartilhados sobre o mundo. Sob essa ótica, os OAs atuam na mobilização das relações entre esses conhecimentos. Voltando ao exemplo (iv), podemos afirmar que ele é incoerente porque, no enunciado “são apenas oito horas”, o OA *apenas* força uma escala argumentativa, cujo conteúdo pressuposto é “ter mais tempo para fazer algo”, e não o contrário (cf. CAREL, 2021).

Por ser uma abordagem ancorada na teoria da argumentação e por levar em consideração a relação estabelecida entre as diferentes estruturas no discurso para uma determinada conclusão *r*, a Semântica Argumentativa se mostra bastante eficaz para a descrição de nosso objeto de pesquisa. Como dissemos na introdução deste artigo, o OA *fora isso* introduz argumentos convergentes e divergentes. A noção de divergência, por exemplo, está relacionada não às propriedades semânticas do OA em si mesmo (cujo valor básico é de exceção), mas, sim, às configurações contextuais observáveis nas ocorrências.

Como ilustração, podemos retomar a ocorrência (02): “**A única coisa que eu acho positiva** na visibilidade é o fato de que outras pessoas (...) podem se descobrir também sendo assexual. **Fora isso**, não acho que há tanta necessidade de virarmos os holofotes tanto para nós”. Além da lógica contrastiva imposta pela troca de polaridade, já apresentada anteriormente – *acho/fora isso/não acho* –, o emprego do adjetivo “única”, em D1, já promove a restrição do *topos*: se há uma única característica positiva, as demais características a serem apresentadas devem ser negativas. Ou seja, seu emprego, nesse contexto, já favorece que se progrida o texto por meio de uma relação de contraste.

Conforme é possível inferir, a partir dos argumentos apresentados até agora, a relação de convergência (acréscimo, soma de argumentos para um mesmo fim) e de divergência (contraste) depende de fatores contextuais. Postulamos, neste estudo, que *fora isso*, em seu emprego mais básico, favorece a introdução de argumentos convergentes. Defendemos esse ponto de vista

porque a noção contrastiva depende sempre da existência de alguns fatores contextuais que “motivem” sua interpretação. Sob essa perspectiva, quando esses fatores inexisterem, o sentido pragmático de *fora isso* será o de soma de argumentos convergentes.⁵

Sobre esse aspecto, cabe frisar que, na literatura linguística, há vários autores que propõem uma descrição dos contextos linguísticos que propiciam a emergência das relações contrastivas. Neste artigo, adotamos a visão de Mauri e Ramat (2012), para quem há três tipos básicos de oposição: (i) oposição simples, na qual há um conflito simétrico e gerado pela semântica de algum modo antonímica entre cláusulas relacionadas; (ii) correção, em que o conflito é gerado pela negação explícita do que foi dito na primeira cláusula; (iii) contraexpectativa, em que o conflito é determinado pela negação de uma expectativa, gerada pelo conteúdo da primeira cláusula ou pelo contexto. A única ressalva que tecemos sobre a abordagem de Mauri e Ramat (2012) é em relação ao termo cláusula, pois entendemos que nosso objeto também possibilita a articulação de segmentos maiores de texto, como períodos e parágrafos.

Apresentadas essas características gerais sobre as noções de OA, *topos/topoi* e *contraste*, passemos à seção em que explicamos, em linhas gerais, a Linguística Funcional Centrada no Uso, cujos pressupostos teórico-metodológicos são empregados para a análise e a descrição dos dados.

2. Linguística Funcional Centrada no Uso

As perspectivas funcionalistas se caracterizam pela defesa de que há uma simbiose entre discurso e gramática, que se influenciam mutuamente (cf. FURTADO DA CUNHA *et al.*, 2013). Nesse sentido, na descrição gramatical, deve-se considerar a atuação de duas forças: motivações internas, que têm

5 Tais aspectos serão mais detalhados na seção *resultados*.

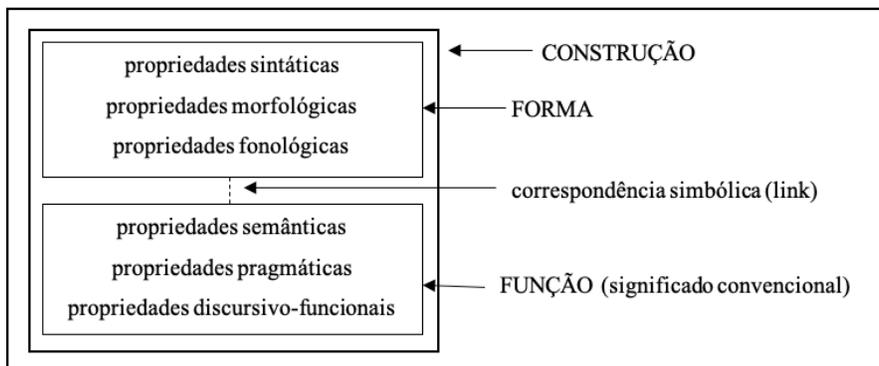
como base o domínio linguístico, e motivações externas, que pertencem ao domínio dos requisitos funcionais do discurso (cf. DU BOIS, 1985).

A Linguística Funcional Centrada no Uso (ou LFCU), dentro desse arcabouço, é apenas uma vertente. Em linhas gerais, representa uma atualização do Funcionalismo norte-americano da Costa Oeste (desenvolvido por pesquisadores como Talmy Givón, Paul Hopper, Elizabeth Closs Traugott, Bernd Heine, entre outros), que passou a incorporar conceitos da Linguística Cognitiva, em especial os modelos de gramática de construções baseada no uso (cf. GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; DIESSEL, 2019, entre outros). Diferencia-se das demais abordagens porque concebe a língua como uma rede de construções, sendo a construção definida como um pareamento simbólico de forma e função [[FORMA] \leftrightarrow [FUNÇÃO]]. Além disso, a LFCU busca descrever a gramática das línguas naturais em termos de gradiência e gradualidade, atentando-se para o aspecto regular da mudança, motivada por processos cognitivos gerais.

Grosso modo, as pesquisas desenvolvidas sob a ótica da LFCU, sobretudo as de viés sincrônico – como é o caso desta pesquisa –, buscam chegar a generalizações dos usos, depreendendo, a partir de uma análise abrangente de ocorrências, as propriedades da forma e da função de uma dada construção linguística⁶. Uma outra característica importante nessa perspectiva é que ela rompe com a visão atomista, muito comum na descrição gramatical, em que o foco costuma recair sobre a palavra como unidade de análise. Sob esse ponto de vista, as construções linguísticas podem apresentar diferenças quanto ao tamanho, à especificidade fonológica e à conceptualização. Esses dois aspectos abordados neste parágrafo estão representados na figura 01 e no quadro 01, a seguir:

6 Gostaríamos de ressaltar que, embora a pesquisa empreendida vise chegar a generalizações das propriedades da forma e da função, neste artigo, apresentamos apenas parte desses aspectos, em decorrência da extensão prevista para este gênero de texto.

Figura 1. A estrutura simbólica da construção.



Fonte: Croft (2001, p.18)

Quadro 1. Dimensões das construções

Tamanho	Atômica <i>café, -s (pl)</i>	Complexa <i>sei lá, por isso</i>	Intermediária <i>pós-graduação</i>
Especificidade fonológica	Substantiva <i>café, -eiro</i>	Esquemática <i>SV, Sprep</i>	Intermediária <i>Adj-mente</i>
Conceptualização	Conteudista <i>café, SV</i>	Procedural <i>-s (pl), por isso</i>	Intermediária <i>poder (modal)</i>

Fonte: Rosário e Oliveira (2016, p. 240)

Sobre a figura 01, é possível observar que a forma se divide em propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas; a função, em propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Ademais, o polo da forma e o da função estão interligados por um elo de correspondência simbólica, o que nos remete, em certa medida, para a concepção de arbitrariedade do signo, proposta por Saussure (1916).

Para a LFCU, iconicidade – isto é, motivação entre função e forma – e arbitrariedade coexistem. As construções linguísticas podem ser mais

ou menos composicionais, o que significa dizer que a relação entre forma e função pode ser mais ou menos transparente. Em se tratando de construções complexas – isto é, compostas por mais de um elemento –, podemos declarar que os usos mais lexicais – de conceptualização conteudista – são mais transparentes, ao passo que os usos mais gramaticais – de conceptualização procedural – são mais opacos. No que tange ao OA *fora isso*, por exemplo, podemos entendê-lo como uma construção complexa procedural, cuja função não corresponde diretamente ao significado de suas subpartes: *fora* apresenta, em seu uso mais concreto, o sentido de lugar externo; no uso mais abstrato, o de *exceção*; já *isso* é um pronome bastante dessemantizado, que recupera nomes inanimados ou predicções no discurso prévio. Como é possível inferir, nenhum desses sentidos contribui diretamente para o valor pragmático de acréscimo ou de contraste que atribuímos aos usos de *fora isso*.

A opacidade semântica das construções, como a observada em *fora isso*, é comumente associada à atuação dos processos cognitivos gerais. Dois deles, que se mostram pertinentes para a descrição de *fora isso*, são a (inter) subjetivação e a automatização.

Segundo Traugott e Dasher (2002), muitos processos de mudança semasiológica são motivados pela inferência sugerida (IS), que está na base dos processos de (inter)subjetivação e costuma acarretar a recategorização dos usos linguísticos. Mais especificamente, a IS é um mecanismo que favorece a polifuncionalidade e/ou a polissemia, na medida em que permite atribuir a uma forma previamente existente uma nova função. Esse mecanismo é regulado pela cognição social ou Teoria da Mente (ToM) (TANTUCCI, 2021), por meio da qual os ouvintes tendem a levantar hipóteses sobre as intenções dos falantes durante o processo interacional (e vice-versa), baseando-se em fatores tanto intra quanto extralinguísticos. Em termos cognitivos, podemos dizer que a IS, que representa um tipo inicial da neoanálise⁷, atua quando há

7 A neoanálise é definida como o mecanismo responsável pelos micropassos de mudança. Ela envolve alterações tanto funcionais quanto formais e sua replicação, em uma

um *mismatch* (ou sanção parcial) entre uma forma *x* e seu significado original (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Nesse contexto, o ouvinte infere o possível sentido atribuído a *x* por parte do falante. A replicação desse tipo de uso e, por sua vez, de inferência, em uma comunidade de falantes, pode implicar mudança linguística.

A automatização, por sua vez, é um processo cognitivo relativo ao domínio da memória. De acordo com a literatura (cf. BYBEE, 2010; DIESSEL, 2019), a automatização é consequência da elevada frequência de uso. Sobre esse aspecto, Autores (2023) declaram que

(...) o uso recorrente de uma mesma sequência de elementos pode acarretar a reconfiguração de suas relações, por meio de: a) formação de *chunk*, quando os elementos da sequência compõem um forte agrupamento de forma e significado, uma espécie de amálgama, com possibilidade de perda de material fonético; b) maior acessibilidade, na medida em que as construções mais frequentes reforçam e facilitam seu acesso na memória; c) atribuição de novo(s) significado(s), já que a frequência de uso favorece processos de diminuição da composicionalidade semântica e acréscimo de novos significados por pressão contextual.

A atuação dos processos cognitivos serve como evidência para a emergência de novos usos nos estudos diacrônicos, na medida em que conseguimos flagrar nos dados históricos, com bastante regularidade, o curso desses processos. Embora a pesquisa aqui empreendida seja de viés sincrônico, entendemos, com base nas diversas generalizações já propostas pela LFCU, que esta é a direcionalidade da mudança da construção complexa procedural: os usos mais lexicais, de semântica mais composicional e com subpartes mais autônomas, são a origem dos usos mais procedurais, de semântica menos composicional e com subpartes mais vinculadas entre si.

Consideramos que essas características servem como argumentos, de um lado, para entendermos por que a função do OA *fora isso* não está

comunidade de falantes, pode resultar em mudança linguística, isto é, em uma nova categoria da língua.

exclusivamente relacionada às propriedades semânticas de *fora + isso*; de outro, para postularmos que ele constitui um *chunk*, um amálgama de dois elementos altamente vinculados, armazenados na memória como uma unidade.

3. Metodologia

Para esta pesquisa, levantamos 100 ocorrências da sequência de palavras *fora + isso* na base de dados *Web Dialetos* no *Corpus* do Português. Trata-se de um *corpus* atual, de 2016, com cerca de 1 bilhão de palavras e constituído de páginas de internet de quatro países de língua portuguesa.

Vale frisar que, para atestar a produtividade da construção, comparamo-la a outros *types* pertencentes ao subesquema de operação argumentativa *fora X*, em que X representa um *slot* preenchido por um sintagma nominal. Em decorrência da extensão do *corpus*, que apresenta cerca de 5.000 possibilidades de combinação para a sequência *fora + X*, escolhemos, para além de *fora isso*, os cinco *types* mais frequentes: *fora o fato*, *fora isto*, *fora ele*, *fora ela*, *fora o resto*. Cabe frisar que o objetivo nesse levantamento não foi o de realizar uma análise dos demais padrões, mas tão-somente o de observar se *fora isso* pode ser considerado um exemplar do paradigma a que pertence.

Para a análise, empregamos o método quali-quantitativo ou misto, que se caracteriza pelo “equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa” (LACERDA, 2016, p. 85). Abaixo, seguem os fatores de análise empregados. O aspecto qualitativo foi interpretado com base em um viés descritivo-explicativo e está expresso nos fatores (a) e (b); o aspecto quantitativo, no fator (c). Ei-los:

- a) identificação da função admitida por *fora + isso* nas ocorrências, separando os usos em que atua como OA dos demais;

b) descrição das propriedades semânticas de *fora isso* na função de OA, bem como dos aspectos pragmáticos que motivam as duas funções: introdução de argumentos convergentes ou divergentes;

c) frequência de uso do OA *fora isso* em relação à frequência dos seguintes *types* do subesquema *fora X*: *fora o fato*, *fora isto*, *fora ele*, *fora ela*, *fora o resto*.

4. Resultados

Para uma apresentação mais didática dos resultados, dividimos esta seção em três subseções, a saber: 4.1 produtividade do OA *fora isso* em relação a outros *types* do subesquema *fora X*; 4.2 propriedades funcionais do OA *fora isso* em relação a outros OAs de acréscimo ou contraste; 4.3 produtividade e contextos dos usos convergentes e divergentes do OA.

4.1 Produtividade do OA *fora isso* em relação a outros *types* do subesquema *fora X*

De acordo com Traugott e Trousdale (2013), as construções linguísticas organizam-se hierarquicamente por meio de relações taxonômicas que preveem diferentes níveis de abstração. No nível mais baixo, encontra-se a microconstrução, cujas subpartes são especificadas – como é o caso de *fora isso*; no nível intermediário, o subesquema, que pode ser formado por subpartes tanto especificadas quanto abstratas; no nível mais alto, o esquema, que pode ser constituído por estruturas totalmente abstratas. Ademais, é consensual, na literatura, que os níveis mais baixos e os mais altos compartilham propriedades tanto da forma quanto da função.

À nossa pesquisa, além do nível da microconstrução, interessa-nos o do subesquema. Postulamos, nesse sentido, que *fora isso* seja uma instanciação do subesquema de operação argumentativa *fora X*. Trata-se de um padrão altamente produtivo do português, utilizado para o mesmo fim que *fora isso*.

É o que podemos observar, por exemplo, em (•³) e (•⁴), em que *fora o fato* e *fora o resto* introduzem novos argumentos convergentes no discurso:

(03) Bah, gente... fiquei e ainda tô MUITO FELIZ. Foi como um tapa naquela desmotivação toda que eu andava tendo. Digamos que isso não melhora o desvio que há na minha área de atuação, mas me dá esperança de outras possibilidades na carreira. **Fora o fato** de que nossas escolhas só se refletem em boas ou ruins à medida que rendem bons frutos, ou não.⁸

(04) As minhas fotos de infância têm sempre algum cachorro ou gato por lá. Tenho pena de não ter é mais espaço e dinheiro para ter mais animais. Mas relembro-me de todos os amiguinhos que tive, até dos Hámsteres que nem referenciei porque fazia criação e eram imensas as ninhadas. **Fora o resto**, animais de quinta, tipo burros e cavalos, patos...⁹

Comparar a frequência de *fora isso* em relação a outros *types* nos permite avaliar seu grau de entrincheiramento¹⁰ na memória dos falantes. Sobre esse tópico, Diessel (2019, p. 63) nos lembra que “a língua é um meio linear em que todos os elementos linguísticos – sons da fala, morfemas, palavras, sintagmas, cláusulas e sentenças – estão organizados em ordem sequencial”¹¹. Nesse sentido, embora o falante tenha relativa liberdade na escolha e na combinação

8 Disponível em: <http://1kgdeblog.wordpress.com/2011/06/18/sobre-tudo-de-bom-que-acontece-quando-a-gente-menos-espera/> - Acesso em 29 abr. 2023.

9 Disponível em: <http://anossavida.pt/forum/homenagem-todos-animais> - Acesso em 29 abr. 2023.

10 Na literatura, dizemos que o entrincheiramento está associado à acessibilidade de uma construção na rede de construções. Quanto mais se emprega uma construção, mais entrincheirada ela se torna. Isso significa que ela está mais disponível na memória e, por isso, é mais frequentemente recrutada para o uso.

11 No original: “Language is a linear medium in which all linguistic elements – speech sounds, morphemes, words, phrases, clauses and sentences – are arranged in sequential order.”

de palavras para a construção de frases, muitas sequências linguísticas são, na verdade, fixas. Essa característica é o resultado da automatização, pois, “se uma mesma sequência de elementos linguísticos é processada repetidamente, a automatização cria links sequenciais entre eles” (*ibidem*)¹². Em outras palavras, a automatização favorece a formação de *chunks*, isto é, de uma unidade formada por uma sequência automatizada que os falantes ativam e executam como um grupo integrado (cf. LANGACKER, 1987).

Cabe mencionar que o *Corpus* do Português, na busca pelos padrões *fora + sintagma nominal*, retornou 11.574 ocorrências, sendo 4.827 *types* compostos de uma única ocorrência. Como não seria possível analisar todos esses padrões, selecionamos aqueles que apresentam frequência *token* mais alta. Os resultados estão no quadro abaixo:

Quadro 2. *Types* mais frequentes do subesquema *fora X*

<i>Type</i>	Frequência <i>token</i>	Percentual
<i>fora isso</i>	4.069	80,26%
<i>fora o fato</i>	301	5,94%
<i>fora isto</i>	257	5,06%
<i>fora ele</i>	254	5,01%
<i>fora ela</i>	104	2,05%
<i>fora o resto</i>	85	1,68%
Total	5.070	100%

Fonte: elaboração própria.

Como é possível notar, *fora isso* é o *type* mais frequente do subesquema *fora X* e representa mais de 80% dos dados. Inferimos que esses resultados estão atrelados ao fato de o pronome *isso* ser uma forma gramatical

12 No original: “If the same string of linguistic elements is repeatedly processed, automatization creates sequential links between them.”

dessemantizada, genérica e leve, que permite recuperar diferentes porções de texto, desde itens não animados até predicacões inteiras. Essas características tornam-no uma forma mais econômica e elegível para o processamento textual, já que quase não apresenta restrições semânticas (*isso* só não é produtivo para retomada de entes animados). Por conseguinte, uma vez que é muito mais frequente em relação aos demais *types*, certamente constitui uma unidade amalgamada, um *chunk*.

Cabe frisar, igualmente, um outro achado: a sequência de palavras *fora + isso* é sempre uma manifestação do OA em estudo. Dos 100 dados analisados, apenas 3 ocorrências (3%) foram descartadas, porque, nesses casos, estávamos diante do pretérito mais-que-perfeito do verbo *ser + isso*. Logo, não havia, efetivamente, os mesmos elementos. Segue uma ocorrência como ilustração:

(05) Tudo não importa e creio bem que houve quem visse a vida sem uma grande paciência para essa criança acordada e com grande desejo do sossego de quando ela, enfim, se tenha ido deitar. Foi sempre com desgosto que li no diário de Amiel as referências que lembram que ele publicou livros. A figura quebra-se ali. Se não **fora isso**, que grande! O diário de Amiel doeu-me sempre por minha causa¹³.

Esses resultados nos levam a aventar uma hipótese bastante plausível: *fora isso* é o exemplar do subesquema *fora X*. Além disso, embora só tenhamos analisado 100 ocorrências da sequência *fora + isso*, há uma grande probabilidade de que, das 4.069 ocorrências totais disponíveis no *corpus*, a grande maioria também seja uma instanciação da construção de

13 Disponível em: <http://ateus.net/artigos/miscelania/o-livro-do-desassossego/> - Acesso em 29 abr. 2023.

OA, de maneira análoga ao que identificamos na amostra selecionada (97% dos casos).

4.2. Propriedades funcionais do OA *fora isso* em relação a outros OAs de acréscimo ou contraste

Para a abordagem construcional da gramática, é bastante caro o princípio da não sinonímia, o qual prevê que, “se duas construções são sintaticamente distintas, elas devem ser semântica ou pragmaticamente distintas” (GOLDBERG, 1995, p. 67)¹⁴. Isso significa que, embora haja paradigmas na gramática, seus membros nunca são sinônimos. Nesse sentido, mesmo que duas construções sejam consideradas alternantes em certos contextos, elas apresentam distinções formais e/ou funcionais.

Conforme mostramos na introdução deste texto, *fora isso* pode introduzir tanto argumentos convergentes (com valor de acréscimo) quanto divergentes (com valor de contraste). Sabemos que essa não é uma especificidade de *fora isso*. A conjunção coordenativa aditiva *e*, por exemplo, é empregada em contextos semânticos variados, incluindo o contraste. Em decorrência do escopo dessa pesquisa, bem como do espaço de que dispomos para este artigo, não propomos, aqui, uma análise exaustiva. Sendo assim, trataremos, nesta subseção, das especificidades de *fora isso* em comparação a alguns dos aspectos de conectores convencionais de adição/acréscimo (*e, além disso*) e de contraste (*mas, no entanto*).

Primeiramente, gostaríamos de chamar a atenção para algumas das propriedades formais e funcionais específicas de *fora isso*: a subparte *fora* é uma preposição accidental, com sentido análogo a *exceto*; a subparte *isso* é um pronome demonstrativo, que atua como um encapsulamento¹⁵. Esses

14 No original: If two constructions are syntactically distinct, they must be semantically or pragmatically distinct.

15 Por *encapsulamento*, entendemos o sintagma nominal que assume função retroativo-

traços funcionais próprios da construção impactam nos efeitos de sentido. Para explorar melhor essas características, segue uma ocorrência:

(06) Quando você não tiver mais forças para esperar, peça o divórcio e case-se no Senhor. Mas lembre-se: você tem que se casar com além de Deus, alguém que ama você e ama também o seu filho. Irmã, esse problema tem sido uma constante na vida dos casais. Se ele aceitasse, poderia fazer uns exames de saúde e, a partir dos resultados, tomar algumas providências, mas parece que ele não está muito com vontade de tratar do assunto. O diálogo é o caminho para vocês encontrarem uma solução para o problema. Procure entender o que está acontecendo com ele, se há um problema financeiro, no trabalho, na saúde, enfim, conversando vocês podem compreender o momento um do outro. **Fora isso**, querida, é orar a Deus e pedir ao Senhor uma ajuda. Se ele é crente, leia I Co 7 para ele, mostre a ele que há um perigo aí. Abcs Pr. Ismael.¹⁶

A ocorrência (06) é extraída de um *blog* religioso de aconselhamento para casais. O excerto é uma resposta a um pedido de ajuda, em que a esposa faz duas reclamações sobre seu cônjuge: ele frequenta a igreja evangélica, mas é fumante (promete parar, mas nunca para). Além disso, ele não a procura mais para ter relações sexuais. Como podemos observar na resposta, há dois conselhos: o primeiro é relacionado às ações concretas (propor que o marido faça um exame, conversar com o marido para juntos encontrarem uma solução para o problema); o último, relacionado à intervenção divina (orar a

propulsora: ele retoma predicções e faz o texto avançar. Ele pode ocorrer por meio de rótulos (nomes) ou de elementos gramaticais, como pronomes demonstrativos, por exemplo.

16 Disponível em: <http://aconselhamentoparacasal.wordpress.com/aconselhamento-2/> - Acesso em 29 abr. 2023.

Deus e Pedir ao Senhor uma ajuda). Os argumentos encadeados por *fora isso* são convergentes, isto é, assumem valor de acréscimo.

A despeito de ser perfeitamente possível substituir *fora isso* por algum outro OA de acréscimo de modo a manter as condições de verdade, há especificidades de sentido nessa construção. As propriedades semânticas de *fora*, relacionadas à noção de exceção, servem como uma estratégia cognitiva para SEPARAR, EXCETUAR o argumento anterior, antes de apresentar um argumento novo, de natureza mais FOCAL. Já abordamos um pouco dessa questão da focalização na introdução deste artigo, ao explorarmos as ocorrências (01) e (02). Em (06), por sua vez, a maior relevância do segundo argumento pode ser percebida com base na situação discursiva: é um blog religioso e a resposta é dada por um pastor. Logo, é de se esperar que os conselhos relativos à intervenção divina ganhem mais importância do que os antecedentes. Paralelamente, como também é possível perceber, o valor contrastivo é resultado da ação da inferência sugerida (IS). Sob essa ótica, não há um elemento específico a que se possa atribuir esse valor. Ele é o resultado da operação das inferências feitas pelo enunciatório, que busca interpretar as intenções do enunciador do texto¹⁷.

Um outro ponto a se mencionar é a função relativa ao pronome demonstrativo *isso*. Por ser uma forma encapsuladora, ela faz remissão a uma porção precedente do texto. Dado o contexto, podemos dizer que a remissão se refere ao trecho sublinhado na ocorrência.

Há, portanto, um movimento retroativo-propulsor em evidência. A despeito de todo conector, por sua natureza, promover a sequenciação entre segmentos do texto, nem todos eles fazem isso de forma tão evidente e sintaticamente marcada, como é o caso de *fora isso*, em que

17 Traugott e Dasher (2002) utilizam, na verdade, os termos falante/escritor e ouvinte/leitor. Tomamos a liberdade de empregar, no lugar, os termos *enunciador* e *enunciatório*, comuns na Semântica Argumentativa, para evitar o excesso de terminologias.

há uma proforma como subparte (*isso*), cuja função é exatamente a de encapsular uma ou mais predicções do cotexto prévio.

Por fim, ainda em se tratando da ocorrência (06), cabe mencionar sua possível alternância com o “e”, um OA de acréscimo prototípico. A substituição de *fora isso* por *e* não nos parece produtiva. Acreditamos que isso se deva, entre outros aspectos, ao fato de as relações promovidas por “e” serem mais simétricas e o tipo de argumento e de contexto linguístico propiciar uma estrutura de focalização, também sintaticamente mais marcada (isto é, mais pesada em termos de forma). Em se tratando de uma alternância dentro de um mesmo paradigma, *fora isso* seria mais adequadamente substituído por *além disso*: esta estrutura também permite a introdução de um argumento mais focal. Em contrapartida, a despeito da semelhança, *além disso* não promove a mesma noção de separação/exceção que defendemos haver em *fora isso*. Em síntese, não obstante as três construções citadas nesta seção estejam relacionadas à noção de acréscimo – *e*, *além disso* e *fora isso* –, elas se distinguem entre si e acarretam diferentes efeitos de sentido.

Passemos agora para a comparação entre *fora isso* e os OAs contrastivos *mas* e *no entanto*. De início, vejamos duas ocorrências:

(07) Voltando ao assunto, alguma preferência de filme? O único que pensei foi Jogo de Amor em Las Vegas. Já assistiu? Eu se acabei de rir. Rsrtrs. Beijos. Agora fiquei sem graça com todo esse crédito. Obrigado. Caramba, só sei escolher filme pra mim. **Fora isso** só escolho filme ruim. Acho que Jogo de Amor em Las Vegas é uma boa pedida¹⁸.

(08) Faça essas máscaras de felicidade virarem a cara de vocês, hoje eu sorri mais de 37 vezes pra não deixar uma lágrima cair, se for preciso sorria 2453452 vezes mais pra ver se a tristeza não vai embora de uma vez:) espero que vocês fiquem bem porque eu já é impossível, fico triste

18 Disponível em: <http://amelhordasintencoes.wordpress.com/2009/12/07/chuta-que-gruda>
- Acesso em 29 abr. 2023.

por isso mais essa é a minha realidade e rezo para que não seja a de vocês... Desculpa por demorar tanto pra responder, pode conversar comigo, talvez isso amenize suas dores.... Nunca é tarde pra parar, não pense que você não consegue, todos podem, o fim só é a morte, **fora isso** tudo pode ser revertido¹⁹.

Na introdução deste trabalho, na análise da ocorrência (02), explicamos que seu valor contrastivo está associado ao que Mauri e Ramat (2012) chamam de oposição simples. Há, naquela ocorrência, um jogo entre inversão de polaridades (acho x não acho), o que propicia a semântica contrastiva. Inclusive, esse traço pode ser observado pelo teste formal de substituição. Afinal, vimos que, na ocorrência (02), a substituição de *fora isso* por *no entanto* era perfeitamente possível, uma vez que ambos os OAs expressam, naquele contexto, as mesmas condições de verdade.

Em (07), podemos dizer que o contraste é oriundo do *topos* evocado pela palavra denotativa *só*: afinal, quando o enunciador diz que **SÓ** SABE escolher filme para si mesmo, pressupomos que ele **NÃO** SABE escolher para as demais pessoas. É nessa relação construída no discurso entre o *saber* e o *não saber*, portanto, que se erige a noção de contraste. Da mesma maneira, em (08), o contraste pode ser percebido entre as noções de que a morte não pode ser revertida, mas o restante, sim.

A despeito desses traços contrastivos, a substituição de *fora isso* por *mas*, ou até mesmo, *no entanto*, não parece produtiva. Vejamos, por exemplo, as paráfrases propostas para as ocorrências (07) e (08):

(07*) * *Caramba, só sei escolher filme pra mim. **Mas/No entanto** só escolho filme ruim.*

(08*) * *o fim só é a morte, **mas/no entanto** tudo pode ser revertido.*

19 Disponível em: <http://aquelaluna.blogspot.com/2010/09/pessoas-que-se-cortam.html> - Acesso em 29 abr. 2023.

Como podemos notar, as versões propostas beiram a agramaticalidade, no sentido de que criam relações paradoxais entre D1 e D2. Em (07), isso pode ser verificado pela presença do OA *só* nas duas unidades discursivas: ao dizer que “só escolho filme ruim”, isso acarreta, por implicação lógica, que todas as escolhas seriam ruins, inclusive aquelas feitas para si mesmo. Nesse sentido, para manter a coerência entre as duas unidades discursivas, a noção de exceção promovida por *fora isso* parece essencial. Ela separa, excetua o primeiro *topos* evocado, permitindo acionar um novo. O mesmo raciocínio vale para a ocorrência (08), em que a noção de exceção é essencial para que não haja um paradoxo entre “tudo” e “morte”. Afinal, para que a afirmação seja válida, é necessário retirar, excetuar a morte do grupo que comporta todas as coisas (tudo).

Nos dados investigados, os casos em que a substituição de *fora isso* por um outro OA de acréscimo não é produtiva são recorrentes. Embora não representem a maioria – das 39 ocorrências classificadas como contrastivas, 6 não admitem a alternância (15% dos dados) –, entendemos que eles servem como evidência da diferença funcional entre essas estruturas.

4.3 Produtividade e contextos dos usos convergentes e divergentes do AO

Nesta última subseção, trataremos de dois aspectos: a produtividade dos usos convergentes e divergentes, bem como dos contextos linguísticos que favorecem a atribuição de cada um desses sentidos. A partir dos argumentos que apresentamos até o momento, assumimos que *fora isso* seja uma construção com valor semântico de exceção, empregada no discurso como operador argumentativo para introduzir argumentos convergentes e divergentes. Nesse sentido, a noção de exceção se mantém em todos os contextos de uso. Em termos construcionais, podemos declarar que a construção ainda mantém traços composicionais e que, embora *fora* já seja um elemento de função mais procedural (uma preposição acidental), há persistência dos traços semânticos

da classe de origem (cf. HOPPER, 1991), isto é, do advérbio de lugar. O quadro 3 apresenta a distribuição desses dois usos:

Quadro 3. Usos convergentes e divergentes de *fora isso*

Tipo de uso	Frequência Token	Percentual
Convergente (de acréscimo)	58	58%
Divergente (contrastivo)	39	39%
Dados descartados	03	03%
Total	100	100%

Fonte: elaboração própria.

Como dissemos na introdução, consideramos bastante plausível a ideia de que o acréscimo represente o uso mais básico – e, provavelmente, o contexto-fonte para o uso de *fora isso*. Embora não tenhamos desenvolvido, até o momento, uma pesquisa diacrônica, há dois fatores que nos levam a considerar essa ideia. O primeiro é que parte dos usos divergentes não pode ser substituído por outros OAs contrastivos, como acabamos de discutir na última subseção. Em contrapartida, os usos convergentes sempre permitem a substituição por algum OA de acréscimo, como, por exemplo, *além disso*:

(09) O Heathrow, em Londres, é o mais lento dos aeroportos internacionais analisados e o tempo médio chega a oito horas. Riley observou que é impossível calcular as perdas para a economia do Brasil, pois há diferenças de valor e tipo de cargas. Porém, ele ressaltou que o prejuízo é enorme e reflete no consumidor final, que paga o preço da armazenagem e de toda a lentidão dos aeroportos. **Fora isso**, há grandes problemas para a competitividade.²⁰

20 Disponível em: <http://agenda2020.com.br/2013/04/aeroporto-salgado-filho-e-um-dos-mais-lentos-do-pais-na-liberacao-de-cargas/> - Acesso em: 29 abr. 2023.

(09') *Porém, ele ressaltou que o prejuízo é enorme e reflete no consumidor final, que paga o preço da armazenagem e de toda a lentidão dos aeroportos. Além disso, há grandes problemas de competitividade.*

(10) “Mas que merda tem de errado com esse cara?!” Gritei ao ler a mensagem perturbadora. Quero dizer, era um hack, mas ainda assim! Quem era a vítima? Por que seus olhos foram arrancados, e o que poderia ter tornado essas impressões digitais encontradas em seu corpo como não identificáveis? **Fora isso**, que Maria havia feito?²¹

(10') *Por que seus olhos foram arrancados, e o que poderia ter tornado essas impressões digitais encontradas em seu corpo como não identificáveis. Além disso, que Maria havia feito?*

Mais uma vez, reforçamos que a alternância entre *fora isso* e *além disso*, na introdução de argumentos convergentes, garante equivalência funcional e, conseqüentemente, as mesmas condições de verdade. No entanto, isso não quer dizer que as duas formas sejam tidas como sinônimas. Como vimos, o sentido de exceção, contextualmente, colabora para efeitos de sentido específicos.

Paralelamente, também é possível observar que, enquanto a substituição dos usos convergentes (com valor de acréscimo) soam incoerentes quando *fora isso* é substituído por um OA contrastivo, o mesmo fenômeno não ocorre quando o substituímos, nos contextos contrastivos, por um OA de acréscimo. Sobre esse aspecto, vejamos duas ocorrências e duas versões, com substituição do OA por um outro de valor semântico oposto:

(11) Eu fui dar uma palestra recente em Curitiba e todo mundo reclamando que não encontra funcionário capacitado no mercado e que não acha para contratar. E me perguntaram como fazemos isso já que estamos sempre abrindo novas lojas em expansão. E a resposta é: nós formamos. Nós investimos pesado na formação deles, e é o que nos

21 Disponível em: <http://ahduvido.com.br/50-historias-do-lado-negro-dos-icone-pop-parte-2> - Acesso em 29 abr. 2023.

tem dado tranquilidade, pois às vezes o funcionário recebe propostas até maiores do que pagamos, mas ele prefere permanecer. **Fora isso**, há também projetos socioambientais como o incentivo a plantar árvores e cinema²²

(11') *Nós investimos pesado na formação deles, e é o que nos tem dado tranquilidade, pois às vezes o funcionário recebe propostas até maiores do que pagamos, mas ele prefere permanecer. * No entanto, há também projetos socioambientais como o incentivo a plantar árvores e cinemas.*

(12) Mas o que mais me revolta é que nas quatro temporadas já lançadas, não existe praticamente nenhum extra. A única que tem um “atrativo” é a segunda, que apresenta as cenas deletadas. **Fora isso**, não tem mais nada.²³

(12') *A única que tem um “atrativo” é a segunda, que apresenta as cenas deletadas. Além disso, não tem mais nada.*

Como podemos notar, em (11), *fora isso* é empregado para introduzir um argumento convergente, uma vez que o enunciador enumera qualidades da empresa em que trabalha: em D1, chama a atenção para o investimento relativo à formação profissional dos funcionários; em D2, para o estímulo a que participem de projetos socioambientais e culturais. Nesse sentido, *fora isso* assume um valor de acréscimo, podendo ser substituído, mantendo-se as condições de verdade, por *além disso*. Esse valor pragmático de convergência torna incoerente a substituição do OA por um outro de natureza contrastiva, como observamos em (11'). A noção de contraste, nesse sentido, é bloqueada não somente pelo pertencimento dos dois argumentos a um mesmo *topos*, como também, linguisticamente, pela presença do *também*, que reforça o sentido de acréscimo em D2.

22 Disponível em: <http://blog.crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/empresario-brasileiro-paga-14o-salario-a-colaboradores-que-lerem-um-livro-por-mes/> - Acesso 30 abr. 2023.

23 Disponível em: <http://bjc.uol.com.br/2009/04/26/enquete-do-bjc-o-que-e-pior-em-um-dvd/> - Acesso em 29 abr. 2023.

Em contrapartida, em (12), temos um contraste, advindo, mais uma vez, do jogo instaurado entre a inversão de polaridade entre D1 e D2 (*tem/fora isso/não tem*). Apesar disso, a substituição de *fora isso* por um OA de acréscimo não resulta em agramaticalidade. Podemos postular, inclusive, que, como *fora isso* sempre implica a introdução de um novo argumento, a noção de acréscimo já lhe é básica. Desse modo, pode haver um acréscimo no mesmo sentido (convergente) ou em sentido contrário (divergente).

Assumindo, portanto, a hipótese de que os usos de *fora isso* sejam originalmente convergentes (ao qual atribuímos mais frequentemente a noção de acréscimo), buscamos, agora, descrever os contextos que motivam sua leitura divergente (ou contrastiva). Encontramos esses contextos em dois tipos de contraste descritos por Mauri e Ramat (2012) e também na justaposição de *fora isso* a um OA mais básico, como o *mas*. Para fechar esta subseção, apreciemos alguns dados que ilustrem cada uma dessas categorias:

a) Contraste motivado por oposição simples, no qual há um conflito simétrico e gerado pela semântica de algum modo antonímica entre unidades discursivas relacionadas:

(13) A Dra. Karina Zulli explica que as únicas limitações que a mamãe deve ter após o parto são as que ela possuía antes de engravidar. **Fora isso**, está tudo liberado.²⁴

(14) Não entendi o paralelo com a conta do petróleo. A Petrobras só vai reaver o prejuízo no caso de o petróleo baixar de preço. **Fora isso**, não haverá compensação.²⁵

Esse é o tipo de contraste mais produtivo nos dados investigados. Das 39 ocorrências a que atribuímos esse valor, 29 (75%) se dão por uma relação antonímica existente entre D1 e D2. Essa relação antonímica pode

24 Disponível em: <http://bebe.bolsademulher.com/gravida/materia/cuidados-pos-parto-sao-mais-simples-do-que-parecem> - Acesso em 29 abr. 2023.

25 Disponível em: <http://bdadolfo.blogspot.com/2013/08/governo-consulta-banco-central-sobre.html> - Acesso em 29 abr. 2023.

estar associada à inversão de polaridade entre as duas unidades discursivas – conforme observamos em (14) – *vai reaver x não haverá* – e também tínhamos observado em (02) e (12); ou, ainda, à presença de termos de valor antonímico entre D1 e D2 – como podemos notar em (13) – *limitações x liberado* –, e também vimos em outras ocorrências, como em (07) e em (08).

b) Contraste gerado pela contraexpectativa, em que o conflito é determinado pela negação de uma expectativa, gerada pelo conteúdo da primeira unidade discursiva ou pelo contexto:

(15) Perceberam que é um material bem simples, curto (é para a televisão), não pensado para DVDs e Blu-rays. Eles são sempre superficiais, pois a intenção é vender o filme e não entregar detalhes ou spoilers da obra, por exemplo. Ou seja, é um péssimo material para quem curte extras. Extras de verdade, claro. **Fora isso**, existe algo concreto que quase sempre entrega um EPK: no fim do spot, aparece a data de estreia do filme.²⁶

(16) A questão é... fazer operações curtas, mudando de lugar, montando e desmontando o aparato a noite toda DÁ MUITO TRABALHO. E qual a motivação econômica das operações? Quero dizer, qual a meta? Inibir o consumo de álcool antes de dirigir? Ou apresentando números (que são conseguidos mesmo com a blitz estática) ao chefe na segunda-feira já é suficiente? **Fora isso**, concordo com o que foi postado²⁷.

Identificamos 4 ocorrências a que atribuímos esse tipo de contraste (o que representa 10% dos dados). Nesses casos, o contraste não é marcado linguisticamente, mas situa-se na diferença entre os *topoi* acionados. Em (15), o enunciador tece, em D1, críticas ao EPK, sigla para *Electronic Press Kit*, que consiste em cortes de cenas de entrevistas, vídeos de bastidores e cenas de filme, exibidas em canais de TV a cabo. Apesar de considerar o EPK

26 Disponível em: <http://bjc.uol.com.br/2012/03/24/coluna-do-fonseca-no-somos-otrios/> - Acesso em 29 abr. 2023.

27 Disponível em: <http://www.arake.com.br/2011/05/09/o-leisecadf-nao-deveria-existir-sabe-por-que/> - Acesso em 30 abr. 2023.

um péssimo material, o enunciador relata um aspecto positivo em D2: ele apresenta a data de estreia do filme.

Paralelamente, em (16), temos uma opinião extraída de um site que tece críticas à Lei Seca. Basicamente, o enunciador do texto (cuja fonte está indicada na nota de rodapé da ocorrência) defende que a Lei Seca não deveria existir. Por sua vez, o enunciador do comentário, conforme lemos na ocorrência (16), discorda parcialmente daquilo que lê. Percebemos isso na D1, quando apresenta soluções possíveis para melhorar a eficiência da aplicação da referida lei. O contraste entre as ideias expressas nas unidades discursivas deste segundo enunciador só aparece em D2, quando ele diz haver concordâncias para com as demais opiniões registradas no *site*. Logo, nas duas ocorrências, o contraste se constrói a partir do jogo de ideias: *péssimo* e *bom*, em (15); *discordar* e *concordar*, em (16). Como parte dessas noções não se dá explicitamente, mas são inferidas no discurso, temos um contraste por contraexpectativa.

c) Contraste gerado por pressão metonímica, isto é, pela justaposição de *fora isso* a um OA contrastivo:

(17) O voo da Qatar chegou atrasado em GRU aproximadamente uma hora, o que obviamente fez com que a saída para Buenos Aires fosse também com atraso, **mas fora isso** tudo certo com o embarque.²⁸

(18) Pra quem tava querendo um filma bom de vdd, e que desse medo, eu recomendo o filme Sobrenatural. Caguei de medo nesse filme. Tem uma parte no final que eh bem tosca, **mas fora isso** valeu a pena.²⁹

Há, ao todo, 06 ocorrências em que *fora isso* é justaposto ao *mas* (15%). Interpretamos que, nesses casos, o *mas* assume a função típica de

28 Disponível em: <http://www.avioesemicas.com/o-que-ha-de-errado-com-as-empresas-aereas-nacionais.html> - Acesso em 23 abr. 2023.

29 Disponível em: <http://www.baixarfilmesdublados.net/baixar-filme-heranca-maldita-dualaudio/> - Acesso em 29 abr. 2023.

contraste e que o *fora isso* atua, principalmente, na focalização da informação subsequente. Sendo assim, tanto em (17) quanto em (18), o *mas*, por ser um OA cujo valor semântico de contraste está muito fixado na memória do falante, transfere, metonimicamente, esse valor a *fora isso*. Trata-se, logo, de um contraste mais marcado em relação aos usos em que o *mas* aparece sozinho³⁰.

Por fim, cabe ressaltar os motivos pelos quais acreditamos que um dos tipos de contraste previstos por Mauri e Ramat (2012) não é produtivo para *fora isso*: uma vez que esse operador argumentativo sempre introduz um novo argumento no discurso, ele não propicia a noção de correção, o que implicaria a negação, anulação do argumento expresso em DI. Como ilustração, observemos a ocorrência (19), em que a substituição do *mas* por *fora isso* resulta em agramaticalidade:

(19) Ainda não entendi a diferença entre a escova marroquina e a inteligente. Fui ao salão, pedi uma escova inteligente e saí com a marroquina inoar. Ainda, o frasco usado não era o preto (embalagem usual da inoar), mas verde.³¹

(19[?]) Ainda, o frasco usado não era preto (embalagem usual da inoar), **fora isso verde*.

Conclusão

Neste artigo, buscamos descrever as funções assumidas pelo operador argumentativo *fora isso*, bem como seus contextos de uso. Para esse fim,

30 Conforme o princípio da marcação, duas estruturas com o mesmo valor funcional serão distintas entre si com base nos seguintes critérios: complexidade estrutural, distribuição de frequência, complexidade cognitiva. Paralelamente, segundo o subprincípio da quantidade, as formas mais complexas serão mais expressivas e, conseqüentemente, acarretam uma maior quantidade e complexidade da informação (cf. FURTADO DA CUNHA *et. al.*, 2015).

31 Disponível em: <http://007blog.net/diferenca-escova-marroquina-e-escova-progressiva/> - Acesso em 30 abr. 2023.

analisamos 100 ocorrências extraídas do *Corpus Web Dialectos*, do *Corpus do Português*, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional Centrada no Uso, em diálogo com os estudos da Semântica Argumentativa, sobretudo as categorias relativas às noções de *operador argumentativo* e de *topos/topoi*.

Nossos resultados nos levaram às seguintes conclusões:

- a) o OA *fora isso* apresenta valor semântico de exceção e tem sido empregado no discurso para introduzir argumentos convergentes ou divergentes;
- b) o uso convergente é o mais produtivo e, paralelamente, deve ter sido à fonte do uso divergente. Isso se deve às maiores restrições funcionais previstas para o uso contrastivo em relação ao uso com valor de acréscimo;
- c) *fora isso* apresenta uma função retroativo-propulsora mais saliente que muitos OAs canônicos: essa característica decorre do fato de: (i) o pronome demonstrativo, na retroação, ser uma forma encapsuladora que sintaticamente torna o escopo remissivo mais saliente e marcado; (ii) a preposição acidental *fora*, também na retroação, tornar o argumento expresso na DI menos importante e; (iii), simultaneamente, na propulsão, focalizar a informação subsequente, que assume mais relevância na escala argumentativa;
- d) os usos contrastivos estão associados a três contextos de uso: (i) à noção de oposição simples; (ii) à presença de contraexpectativa; (iii) à pressão metonímica oriunda da justaposição de *fora isso* a um OA contrastivo, como o *mas*.

Por fim, dadas as especificidades desse operador argumentativo, acreditamos que sua descrição contribua para o avanço dos estudos da descrição do português, tanto em relação às suas semelhanças frente aos demais OAs de acréscimo e de contraste quanto em relação às suas particularidades, que se distinguem quanto aos efeitos de sentido dos demais operadores.

Referências

ANSCOMBRE, J-C; DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Liège: Mardaga, 1983.

AZEVEDO, T. M. Gradualidade, uma constante na Semântica. In: BEHE *et al.* (Orgs.). **Curso de Semântica Argumentativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 251-262.

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

CAREL, M. A Semântica Argumentativa. In: BEHE *et al.* (Orgs.). **Curso de Semântica Argumentativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 15-24.

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIESSEL, H. **The Grammar Network**. How Linguistic Structure is Shaped by Language Use. New York: Cambridge University Press, 2019.

DUCROT, O. **La prevue et led ire**. Paris: Maison Mame, 1973.

DUCROT, O. **Logique, structure, énonciation: Lectures sur le langage**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

DUCROT, O; VOGT, C. De magis a mais: uma hipótese semântica. **Révue de Linguistique Romane**, V. 1, p. 317-340, julho-diciembre, 1979.

FURTADO DA CUNHA, M. A. *et al.* **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M.A. *et. al.* Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA; M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística Funcional**. Teoria e Prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 21-47.

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

HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C; HEINE, B. (Eds.). **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-35.

LACERDA, P. F. A. C. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**, v. esp., p. 83-110, 2016.

LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar, V.1., Theoretical Prerequisites**. Standford, CA: Standford University Press, 1987.

LOPES, M. G; SILVA, S. J. Trajetória diacrônica do conector com isso no português. *Revista Linguística*, v. 19, n. 1, 2023.

MAURI, C; RAMAT, A. G. The development of adversative connectives in Italian: stages and factors at play. *Linguistics*, V.1, p. 1-36, 2012.

ROSÁRIO, I. C. (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso**. Teoria, Método e Aplicação. Niterói: EDUFF, 2022.

ROSÁRIO, I. C; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa – Revista de Linguística*, v. 60, p. 233-259, 2016.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix: 2012 [1916].

TANTUCCI, V. **Language and social minds**. The Semantics and Pragmatics of Intersubjectivity. New York: Cambridge University Press, 2021.

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

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and Constructional Changes**. New York: Oxford University Press, 2013.

Toponomastics, interdisciplinarity and teaching: essays on pedagogical proposals of the BNCC

Toponomástica, interdisciplinaridade e ensino: ensaios de propostas pedagógicas a partir da BNCC

Anna Inez Alexandre*
Carla Bastiani**
Karylleila dos Santos Andrade***

ABSTRACT

This article aims to reflect and suggest how the toponymic lexicon can be used in schools. Therefore, it presents a theoretical approach to Toponomastics (DICK, 1990a, 1990b; TRAPERO, 1995, 1999; CABRERA, 2002-2003) and its interdisciplinary character and its relation to education. In addition, a study of competencies in languages and their technologies, as well as Social and Applied Human sciences, provided for in the Brazilian Common National Curricular Base (BNCC), is presented. It is a qualitative, documentary research. It proposes some interdisciplinary pedagogical workshops to approach the names of places in school (CARLOS, 2007; THEISEN, 2008; FAZENDA, 2012), aimed at high school and related to the competencies presented by the BNCC. The study of the document has shown that interdisciplinarity is the proposed pedagogical approach and organizing

Received on February 7th, 2023.

Accepted on April 3rd, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1345>

* Universidade Federal do Tocantins, annainez@uft.edu.br.

<https://orcid.org/0000-0001-7820-4191>

** Universidade Federal do Tocantins, carlabastiani@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2457-9841>

*** Universidade Federal do Tocantins, karylleila@uft.edu.br.

<https://orcid.org/0000-0001-6920-9206>

principle of the curriculum for this level of basic education. The choice to present toponomastic studies in the form of workshops is because they are group activities that promote the linking of knowledge between school subjects such as Portuguese, History and Geography, and also contribute to the development of the skills and abilities envisioned by the BNCC.

KEY WORDS: Toponomastics, Interdisciplinarity, teaching. Common National Curriculum Basis of Brazil - BNCC.

RESUMO

O objetivo deste artigo é suscitar reflexões e apresentar propostas de como trabalhar o léxico toponímico na escola. Para tanto, apresenta-se uma abordagem teórica sobre a Toponômica (DICK, 1990a, 1990b; TRAPER, 1995, 1999; CABRERA, 2002-2003) e seu caráter interdisciplinar, assim como sua relação com o ensino. Ademais, expõe-se um estudo das competências para as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa é de base qualitativa, do tipo documental. Para abordar o estudo dos nomes de lugares na escola, são propostas oficinas pedagógicas interdisciplinares (CARLOS, 2007; THIESEN, 2008; FAZENDA, 2012), direcionadas à etapa do ensino médio e relacionadas às competências apresentadas pela BNCC. O estudo do documento demonstrou que a interdisciplinaridade é a abordagem pedagógica sugerida e o princípio organizador do currículo dessa etapa da educação básica. A escolha de apresentar os estudos toponômicos por meio de oficinas se deve ao fato de que elas são atividades em grupos que promovem a articulação de conhecimentos entre as disciplinas escolares, como Língua Portuguesa, História e Geografia, além de contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.

Palavras-chave: Toponômica. Interdisciplinaridade. Ensino. Base Nacional Comum Curricular.

Introduction

Through language, individuals build their relationships in the various environments in which they interact within a society. In this perspective, language can be understood as a social fact and analyzed in terms of its relationship to the structure of a society. Sapir (1969, p. 20) believes that

language is “a signpost to social reality,” which underscores the need to view language in its immanent relationship to society and culture.

The toponymic lexicon is a manifestation of this logic. As a linguistic-social expression, it is rooted in the history, tradition, and customs of a people, so the toponym is presented to help understand the ideology of the denominator before the environment. In this perspective, the toponym is constituted as an authentic linguistic fossil, being an (a)temporal record of the worldview of a particular social group, given the fact that there are traces of the identity and history of that social body. It is worth quoting Dick (1990b, p. 20) regarding the maintenance of the determiner, since in certain situations its motivating causes may disappear. According to the author,

These two facts-presence (or permanence) of the name, even in the absence of the determining or competing for a reason for its formation, make clear another of the most significant characteristics of the toponym: its interpretation as an authentic linguistic fossil, an expression taken from the French geographer Jean Brunhes, who considered it a “fossil of human geography” (DICK 1990b, p. 20).

To facilitate the discussion within the framework of the terms accepted in this article, from now on we will define the difference between the terms toponymy and Toponomastics. Toponomastics refers to the discipline that houses the theoretical and methodological support for the study of place names (COSERIU, 1999; TRAPERRO, 1999; CABRERA, 2002-2003); toponymy, in turn, refers to the set of place names and the toponym is the product, the result of a process.

With this article we want to make proposals for interdisciplinary pedagogical workshops aimed at high school and correlated with the competencies of the BNCC, in whose document the essential learning contents for basic education are defined, a reference for the elaboration of curricula at the federal, state and municipal levels. In addition, the book is intended to help broaden the discussion of toponomastics and its application in the classroom.

In addition to this “introduction,” this article is divided into three major parts. The first part contains theoretical discussions of the relevant terms in the study: toponomastics, toponymy, and toponym, according to scholars of the subject. The second part is in the didactic and pedagogical perspective, which includes the study of toponomastics, interdisciplinarity and teaching. In the third part, we briefly explain the competences of the Common National Curricular Base (BNCC), and, after the theoretical and methodological discussion, we present the outline of the proposed pedagogical workshops. The article concludes with the “final considerations” resulting from the presented reflections.

1. Toponomastics: the scientific study of place names

The word is the basic unit of the lexicon of a language. Therefore, it can be studied under different approaches by the sciences subordinate to Linguistics, which make the lexicon their object of study: Lexicology, Lexicography and Terminology. Lexicology studies the lexical unit in a scientific way, i.e., the formal and significant aspects of the word; Lexicography is the science concerned with the formulation and registration of the lexical collection of a language in dictionaries, vocabularies, and glossaries; and Terminology has as its object of study the term, i.e., the word pertaining to a particular field of human knowledge. Based on the above definitions, this study is placed in the field of study of Lexicology, since one of its concerns is to analyze the relationships of the lexicon with the environmental, historical-political, and cultural context of the community, and to study the word as a testimony of an era.

According to Sapir (1969, p. 51), “the lexicon is intended at any time to function as a set of symbols referring to the cultural framework of the group” since it reflects the physical and social environment of the speakers. The author emphasizes that “social interest determines the nature of the lexicon” (p. 51), which means that sociocultural factors are reflected in the language

and explains the fact that each people print in its language a particularized vision of the world, that is, expresses in its way the reality that surrounds it.

Integrating into Lexicology, Onomastics has the denominative process as its object of study. According to the Dubois Dictionary of linguistics (2006, p.441), Onomastics “is the branch of Lexicology that studies the origin of proper names.” It is subdivided into two large branches: Toponomastics and Anthroponomastics. The first is the scientific subject that studies the proper names of places, the toponyms, products of the theoretical and methodological path. The second is the scientific discipline that studies the proper names of people.

In Brazil, the tradition of toponymy studies (DICK, 1990A, 1990b) is to adopt the terminology toponymy as a subject that studies the names of places and toponyms, the place name itself, the denomination. In this study, however, we rely on some theorists who distinguish between the terms toponymy and toponymy: Pocklington (n.d.), Coseriu (1999), Trapero (1999), and Cabrera (2002).

Starting from Robert Pocklington (n.d., p. 02), in his text *Introducción a la Toponomástica: aspectos universales de la toponímia*, the author states that “if we want our results to be accepted and respected, we must work scientifically and support our claims with evidence” (our translation). In this sense, it is necessary to create a solid science of toponymy, toponomastics. The author points out that toponomastics, focusing on the study of place names in all their complexity and interdisciplinarity, should be studied in three areas: (a) pure toponymy, which aims to explore the universal aspects of toponymy—the origin, nature, and behavior of place names; (b) toponymic etymology, which aims to create a rigorous epistemology for the etymological methodology used in reconstructing the history of any place name; and (c) applied toponymy, which is concerned with examining the usefulness and validity of applying the results in other fields. Pocklington also defines the terms toponym and toponymy. For him, toponym, from the Greek *topos* “place” and *onoma* “name,” is the proper name of a place. Toponymy, in turn,

is “a set of toponyms. In practice, it will always be a group of place names that have something in common” (POCKLINGTON, n.d., p. 03, our translation).

Coseriu (1999, p. 15), in the prologue of Trapero’s book (1999, p. 15), notes an essential difference between the terms. The linguist distinguishes toponymy, a “set of place names,” from toponomastics, a “discipline that studies them” For Coseriu, toponomastics is an autonomous discipline with a theory and a descriptive practise, because it has its object and goal. On the other hand, Maximiliano Trapero (1999), in his dictionary called *Diccionario de toponímia canaria: léxico de referencia oronímica*, in agreement with the prologue of Coseriu (1999), he distinguishes toponomastics from toponymy: the first is considered the linguistic science that studies place names, while the second is the study of toponyms.

Cabrera (2002, p. 3), in her article on toponomastics, also follows the same reasoning as Coseriu (1999) and Trapero (1999) by defining toponomastics as the scientific discipline that deals with place names. Moreover, she clarifies that the objectives of toponomastic research are “to illustrate the process of the origin of place names, to give a formal explanation to these names and to discover their original meaning” (CABRERA, 2002, p. 9, our translation).

Although she uses the terminology in her article *Toponomástica e antroponomástica: paradigmas e métodos*, Seide (2013, p. 165) does not show the difference between the terms toponomasticity and toponymy: “Toponomasticity [focuses] on proper names of places and antroponomasticity [focuses] on proper names” of persons” (SEIDE, 2013, p.165). Furthermore, the author presents that “toponyms (place names) are the result of a choice made by the designator, a choice made according to his values and worldview, which are historically and socially conditioned” (SEIDE, 2013, p.167).

2. Toponomastics, interdisciplinarity, and teaching

In the study of place names, collaboration between different fields of knowledge is essential, i.e., interdisciplinarity is understood as

interaction and integration between disciplines or fields of knowledge. According to Carlos (2007, p. 3), “interdisciplinarity involves collaboration and dialogue between disciplines of knowledge.” It is a coordinated action that starts from a knowledge object with which the other fields collaborate. According to Andrade (2012, p. 207), interdisciplinarity is “a way to enrich and overcome the interaction of knowledge elements” because it cannot be considered fragmented, but also allows an approach to integrated and interconnected knowledge.

According to Fazenda (2012, p. 88), “research in an interdisciplinary perspective is the possibility to strive for the collective construction of a new knowledge, whether practical or theoretical.” Thiesen (2008) states that schools need to keep up with changes in our society, which is becoming more interconnected and complex, but the development of interdisciplinary experiences in the educational context is still in its infancy. This is due in part to the disciplinary model of education and the organization of school curricula that guide classroom practice. However, according to Thiesen (2008), interdisciplinarity is now understood as a fundamental condition for teaching and research, as interdisciplinary education contributes to a more critical education that challenges students and teachers to integrate what has been dichotomized, reconnect what has been separated, problematize and question what is seen as the truth.

Lavaqui (2007) points out that it is necessary to clarify the difference between interdisciplinarity in scientific research and interdisciplinarity in school education. The author states that the functions and goals to be achieved by interdisciplinary practice differ in the context of scientific research and in the school setting. Scientific interdisciplinarity is intended to produce new scientific knowledge, while school interdisciplinarity is intended to disseminate knowledge and create conditions for the integration of learning and school knowledge. Another essential consideration pointed out by Lavaqui (2007) is that the application of school interdisciplinarity basically implies the ideas of teaching and training the student and focuses on the relationship

between it and knowledge. The author also points out that interdisciplinarity in teaching leads to complementary connections between school subjects.

Starting from this perspective of interdisciplinarity in teaching, toponomastics has turned to work proposals that include it in this context. The idea is to network knowledge and to allow the creation of didactic-pedagogical conditions for the integration of learning and school knowledge, especially with the curricular components of the field of languages and their technologies and applied humanities and social sciences. Thinking about the interdisciplinary relations between toponomastics and teaching allows advances that can enable the realization of new concrete research projects. Moreover, this new work can lead to new approaches that contribute to the critical development of the student (ANDRADE, 2012).

On the approach of toponomastics from an interdisciplinary perspective aimed at school teaching, there are works that present studies on the names of places and their relation to teaching, namely: “Os nomes de lugares nos livros didáticos de geografia e história: primeiras considerações” (ANDRADE; NASCIMENTO; REIS, 2014); “Os nomes de lugares e sua relação com o ensino de História no Ensino Fundamental” (REIS, 2014); “Relações entre nome e lugar: estudo dos nomes das escolas públicas de Porto Nacional em uma perspectiva interdisciplinar da geografia e da toponímia” (BASTIANI, 2016); and “Nomes de lugares em livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental: discussão de uma proposta pedagógica sob a ótica da interdisciplinaridade” (NASCIMENTO, 2017).

Sousa (2013) also presents a proposal for the study of toponyms in school. Starting from the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998), which are mainly about the interdisciplinary treatment in the teaching of Portuguese, whose aim is to use the knowledge of the different disciplines to solve a problem, the author argues that:

The inclusion of toponymic studies in the school curriculum, among the subjects treated in Portuguese language classes, allows the application of this orientation since this onomastic discipline is characterized

precisely by the inherent interdisciplinarity necessary for the analysis and understanding of the meaning that the toponym has. The work with toponymy will articulate geographical, historical, biological, and anthropological knowledge, in addition to, of course, linguistic knowledge (SOUSA, 2013, p. 297).

The proposal presented by Sousa (2013) to study place names in basic education can be carried out through projects that can be divided into two parts: the first for the cataloging of toponyms and the second for the classification and analysis of names. The proposal demonstrates that “in addition to involving multiple knowledge to achieve its objectives, it contributes to the preservation of the toponomastic and cultural heritage of a region of a people” (SOUSA, 2013, p. 305).

In view of the above, this research is intended to contribute to the expansion of studies on toponomastics and its approach to teaching from an interdisciplinary perspective.

3. Common National Curriculum Basis of Brazil (BNCC): brief annotations

The Common National Curricular Base (BNCC) is a normative document that defines the essential learning content for students in basic education. This document applies to school education and is the national reference for curriculum formulation. Therefore, the BNCC aims to “help overcome the fragmentation of educational policies, as well as guaranteeing access, permanence in school, and a common level of learning for all students” (Brazil, 2017, p. 8).

The BNCC is structured according to areas of knowledge and proposes this division based on the Law on Educational Directions and Foundations, which in its art. 36, which establishes the curricular organization of the high school: “This new structure values the protagonism of youth, as it provides for a diverse range of educational paths to meet the

diverse interests of students: academic immersion and professional technical training” (BRASIL, 2017, p. 467).

The BNCC guidelines for high school are divided into four areas: Languages and their Technologies, Mathematics and its Technologies, Science and its Technologies, and Social and Applied Human Sciences. They aim to “integrate two or more components of the curriculum, to understand better and transform a complex reality” (BRASIL, 2017, p. 469).

This paper will examine the sections that relate to the fields of languages and humanities, as these have a more direct relationship to the field of study of toponomastics. The field of languages is divided into fields: the field of personal life, the field of study and research practice, the journalistic-media field, the field of action in public life, the artistic field (Brazil, 2017). These fields aim to give students the opportunity to experience situations with different language practices and involve more contextual and complex knowledge and skills that allow them to overcome disciplinary boundaries and think about other forms of curriculum design. The area of languages in high school must ensure that students develop specific competencies, which in turn are related to skills to be achieved. Some examples can be found in the following tables.

Table 1: Specific skills in the area of Languages and their Technologies for high school.

1. Understand the functioning of different languages and cultural practices (artistic, corporal, and verbal) and mobilize this knowledge in the reception and production of discourses in the different fields of social action and the various media, to expand the forms of social participation, understanding and possibilities of explanation and critical interpretation of reality and to continue learning.
2. Understand the identity processes, conflicts, and power relations that permeate the social practices of language, respecting the diversity and plurality of ideas and positions, and act socially based on principles and values based on democracy, equality, and Human Rights, exercising self-knowledge, empathy, dialogue, conflict resolution and cooperation, and combating prejudices of any nature.
3. Use different languages (artistic, corporeal, and verbal) to exercise, with autonomy and collaboration, protagonism and authorship in personal and collective life, in a critical, creative, ethical, and supportive way, defending points of view that respect the other and promote human rights, socio-environmental awareness, and responsible consumption, locally, regionally and globally.
4. Understand languages as a (geo)political, historical, cultural, social, variable, heterogeneous, and sensitive phenomenon to the contexts of use, recognizing their varieties and experiencing them as forms of identity, personal and collective expressions, as well as acting in the confrontation of prejudices of any nature.
5. Understand the processes of production and negotiation of meanings in bodily practices, recognizing and experiencing them as forms of expression of values and identities in a democratic perspective and respect for diversity.
6. Aesthetically appreciate the most diverse artistic and cultural productions, considering their local, regional, and global characteristics, and mobilize its knowledge about artistic languages to give meaning and (re)build individual and collective authorial productions, exercising protagonism critically and creatively, concerning diversity of knowledge, identities, and cultures.
7. Mobilize language practices in the digital universe, considering the technical, critical, creative, ethical, and aesthetic dimensions to expand the ways of producing meanings, engaging in authorial and collective practices, and learning to learn in the fields of science, culture, work, information, and personal and collective life.

Source: Brazil (2017, p. 490)

For the area of social and applied human sciences, the BNCC indicates that students are expected to engage with concepts such as temporality, spatiality, and diversity; the ways in which society is organized; and the relationships between production, labor, and power as they examine various problems in the fields of geography and history (BRASIL, 2017). This area aims to develop students' ability to create dialogs between different groups, knowledge, and cultures. The area of social and applied human sciences is divided into categories that are considered fundamental to the training of students. These are time and space, territories and boundaries, individuals, nature, society, culture and ethics, politics, and work. The humanities work with the concepts of time and space because they explain the phenomena in these sciences and allow us to see connections, make comparisons, and analyze and understand different societies.

Other important concepts are territory and border: "territory" is a category usually associated with a portion of the earth's surface under the rule of a group, supporting nations, states, and countries. This results in food, security, identity, and refuge" (BRASIL, 2017, p. 564). The border is "a historically constructed category. By expressing a culture, groups define boundaries, forms of social organization, and sometimes areas of confrontation with other groups" (BRASIL, 2017, p. 564). The study of these categories should allow us to understand identity processes and foster curiosity about their place in the world. These concepts are related to the topic of this study. In the field of social and applied human sciences, six specific competencies must be developed:

Table 2: Social and Applied Human Sciences competencies for high school.

1. Analyze political, economic, social, environmental, and cultural processes at local, regional, national, and global levels in different times, considering the plurality of epistemological, scientific, and technological processes, in order to understand and take a critical position on them, considering different points of view and making decisions based on arguments and sources of a scientific nature.
2. Analyze the emergence of territories and borders in different times and spaces, understanding the power relations that determine territoriality and the geopolitical role of nation-states.
3. Critically analyze and evaluate the relationships of different groups, peoples, and societies to nature (production, distribution, and consumption) and their economic and socio-environmental impacts to propose alternatives that respect and promote awareness, socio-environmental ethics, and responsible consumption at local, regional, national, and global levels.
4. Analyze the relationships between production, capital, and labor in different territories, contexts, and cultures, and discuss the role of these relationships in building, consolidating, and transforming societies.
5. Recognize and combat various forms of injustice, prejudice, and violence by embracing ethical, democratic, inclusive, and solidarity principles and respecting human rights.
6. Engage critically in public debate, respecting different positions and making choices consistent with the exercise of citizenship and their way of life, with freedom, autonomy, critical consciousness, and responsibility.

Source: Brazil (2017, p. 570)

The BNCC study shows that geographical names can be associated with knowledge in languages and applied humanities and social sciences. In the area of languages, competencies 1 and 2 can be highlighted: Competency 1 concerns the understanding and analysis of different languages and provides for students to expand their ability to critically explain and interpret language acts; Competency 2 concerns the understanding and analysis of situations and contexts of meaning production in social language practices. It therefore goes without saying that these skills can be linked to the study of place names from a linguistic perspective.

In the field of human sciences, Competence 1 concerns the development of the ability to operationalize concepts such as temporality, memory, identity, society, territoriality, and spatiality. Competence 2, on the other hand, concerns the ability to compare and evaluate the occupation of space, the delineation of boundaries, and the role of actors responsible for transformations, and considers the importance of history and politics in the production of space. This knowledge can be linked to toponomastics, allowing the development of these skills through the study of place names.

Toponomastics, due to its interdisciplinary nature, offers the possibility of an approach that integrates subjects such as Portuguese, History and Geography, and can contribute to the development of the competencies defined by the BNCC.

3.1 The elements of toponomastics: curriculum in motion

To discuss the place names approach to teaching, we present below the elements of toponymy that can be addressed in the school curriculum and that can underpin the development of the skills and abilities proposed for the upper grades. First, the study of toponyms involves the study of the origin and etymology of the name. Origin refers to the language from which the name originates. According to Dubois (2006), etymology goes back to the relationships that a word has with another word from which it originates; that

is, “it has the function of explaining the evolution of words by going back as far as possible in the past” (DUBOIS, 2006, p. 252).

Another element of toponymic study is the investigation of the motivation of place names. According to Dick (1990a), toponymic motivation has a twofold aspect: first, the intentionality of the denominator in naming a place, and second, the semantic origin of the name, the meaning that the name reveals. The semantic origin of the toponym can be approached by the Portuguese subject in addition to the morphological and lexical structure of the toponym itself. The study of motivation is about the factors involved in the choice of a particular name: social, geographical, historical, cultural, etc., which the subjects of history and geography can explore.

As for the geographical factors, it is highlighted that the geography of the place can influence the motivation of the toponym. It is also interesting to note the relationship of the individual to the place, which is important according to cultural geography. Andrade (2017) explains that cultural geography is one of several specialties of geography based on representations. According to this specialty, knowledge is based on the perceptions of individuals, and place is a fundamental concept for the study of geography.

Cultural Geography is considered sociocultural since it establishes the experiences and relationships of individuals in space. It refers to constructing individuals as social beings, reflecting their identity and cultural aspects. In this perspective, the place is established from the experiences of individuals, being evaluated as their home, city, and region (ANDRADE, 2017, p.143).

In this sense, Andrade (2017) argues that the concept of place discussed in cultural geography follows the tendency of toponymy, since toponyms are not foreign to historical, cultural and social contexts. Cultural geography refers to toponyms as geographical names and discusses that their study can be used to understand places as dimensions of people. We also emphasize the importance of toponymy for the study of names of indigenous origin. Such knowledge can be accessed

through the interdisciplinarity between the subjects of Portuguese, History and Geography, as they also relate to the history of the country and its territorial extension. In addition, it is necessary to mention the contribution of indigenous languages to the formation of Portuguese. Dick (1990b, p. 39) points out “the Tupi language as the one that contributed the most to Brazilian toponymy.” Indigenous toponyms have a descriptive character, always expressing the characteristics of the named place: “the toponymic link to environmental traits appears, as a rule, in Indigenous nomenclature, as a constant” (DICK, 1990b, p. 40).

For this article, we have prepared four proposals for pedagogical workshops to on the study of place names, targeting aimed at high school students. We justify our choice by proposing workshops based on Paviani and Fontana (2009, p. 78) because we understand that the pedagogical workshop “is “a way of building knowledge, with an emphasis on action, but without losing sight, however, of the theoretical basis, moreover, it is an opportunity to “experience concrete and meaningful situations, based on the tripod: feeling-thinking-acting with pedagogical goals” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78). The workshop development methodology changes the traditional learning focus by incorporating action and reflection. According to the authors, the educational workshop serves two purposes: articulating concepts with concrete actions and experiencing and performing team tasks. In this sense, we chose the format of the pedagogical workshop because its characteristics correspond to the desired skills of BNCC students, such as youthful protagonism and the ability to handle information and work with research. Below we present the proposals for pedagogical workshops for the study of place names.

3.2 Proposals for pedagogical workshops

Table 3: Pedagogical workshop 1: memory and history through the names of schools

Pedagogical Workshop 1: Memory and History through the Names of Schools

Objectives and target audience: this workshop aims to study the names of schools in the community, to learn about the factors that have influenced the choice of toponyms and to promote the appreciation of the social memory of the community, neighborhood, or street. The workshop is aimed at high school students and is related to the competencies listed in the Common National Curriculum: Competencies 2 and 7 in Languages and Technologies; Competencies 1 and 2 in Social Sciences and Applied Humanities.

The methodology: first, the topic and the objective of the workshop are presented to the students. Then, the students' prior knowledge about the names of the schools in the community is asked. Then it is proposed to divide the students into groups. Each group will research a toponym by collecting information and conducting interviews if necessary. In a second moment, the discipline of toponomastics, its object of research and its close relationship with other fields of knowledge will be briefly introduced. The next phase is dedicated to the field research: Defining the interviewees, preparing the question script, conducting the interviews, organizing the data, and preparing the form with the collected data (lexicographic-toponymic form adapted to the project). Finally, the teacher's guide the students in carrying out the tasks.

Expected results: Students produce texts (teachers can work with different discursive genres) about the history and motivations for choosing the toponyms studied. The material produced can be organized into a whiteboard, brochure, and illustrations, among other resources and digital tools such as documentaries, podcasts, vlogs, and posts on social media (e.g., Facebook, Instagram, and Twitter). The results should be shared with the school community and the neighborhood in which the school is located.

Table 4: Pedagogical workshop 2: studying toponyms in national/regional literature.

Pedagogical Workshop 2: studying toponyms in national/regional literature

Objectives and Audience: This workshop aims to examine and identify place names found in national and/or regional literary works; examine the origin, etymology, and toponymic motivations of names to learn how history and geography are represented in literary works. The workshop is aimed at high school students. This proposal is also related to the competencies listed in the Common National Curriculum Base: Competencies 2 of the Languages and Their Technologies domain; Competencies 1 and 2 of the Social and Applied Humanities domain.

Methodology: first, teachers ask students to read two literary works, such as *Vidas Secas* by Graciliano Ramos and *Macunaíma* by Mário de Andrade, both recommended works in the high school curriculum. Students are divided into two groups and must collect the toponyms they find while reading the books. After reading, the collected names are studied. Students investigate the origin, etymology, meaning, compositional structure of the words, motivation of the toponyms, and social and geographical factors. Regional literary works may also be selected, using the same working methodology.

Expected Results: Students will present the results obtained after studying the names. Then, they will be able to create a glossary of toponyms in literary works, documentaries, podcasts, vlogs, and posts on social media (Facebook, Instagram, Twitter, etc.). At the end, participants will provide an oral evaluation of the workshop, outlining their experience of participating. After the workshop, the coordination will evaluate the development of the project.

Table 5: Pedagogical workshop 3: memory and history through street names

Pedagogical Workshop 3: Memory and history through street names

Objective and target audience: the objective of this workshop is to study the names of the main streets of the municipality to know the factors that influenced the choice of names and to promote the appreciation of the social memory of the community. The workshop is aimed at high school students and is related to the competencies listed in the Common National Curriculum: Competency 2 in Languages and their Technologies; Competencies 1 and 2 in Social and Applied Human Sciences.

Methodology: first, the topic and the objective of the workshop are presented to the students. Then, the students' prior knowledge about the names of the main streets of the community is asked. Then, the students are divided into groups that must obtain the following information from the relevant offices: a map of the city to identify the main streets, and the laws for assigning street names. After identification, the students, divided into groups, can choose a street for each group. Next, they search for information in documents, websites, books, and magazines. In this phase, a brief presentation of toponomastics and its research subject, toponyms, is given. The next phase is for field research, if necessary: Defining the interviewees, preparing the question script, conducting the interviews, organizing the data, and preparing the lexicographic-toponymic sheet adapted to the study.

Expected results: Organization of an event to publicize the results: Presentation of the created lexicographic-toponymic sheet. It is also proposed to create a board with a map showing the taxonomic classification and the motivation of the toponyms, to be displayed in the school. At the end, the participants will give an oral evaluation of the workshop, presenting their experience of participation. After the workshop, the coordination will evaluate the development of the project. Students may also produce documentaries, podcasts, vlogs, and posts on social media (e.g., Facebook, Instagram, and Twitter).

Table 6: Pedagogical workshop 4: studying the toponyms of the physical origin of the city.

Pedagogical Workshop 4: Study of the toponyms of the physical origin of the city

Objectives and target audience: this workshop aims to study the toponyms of the physical origin of the city, to learn about the linguistic and geo-historical aspects related to them and to promote a sense of belonging and local identity. The workshop is aimed at high school students. This proposal is also related to the competencies listed in the Common National Curriculum Base: Competencies 2 of the Languages and their Technologies domain; Competencies 1 and 2 of the Social and Applied Human Sciences domain.

Methodology: first, the teacher should introduce to the students the concept of onomastics and its subdivisions. After this first moment, the teacher introduces the differences between the names of places of physical and human/cultural origin. Then, with the help of the community map, the students collect the toponyms of physical origin, such as the names of rivers, streams, waterfalls, ponds, hills, mountains, forests, etc. After collecting the data, a linguistic study of the toponyms is carried out: Etymology, origin, meaning and morphology. Then, if necessary, interviews can be conducted with the inhabitants to learn the possible motivations for the names. At the end of the workshop, groups must choose a location to learn about the geography of the place and take photographic images. Then, the students organize all the material collected.

Expected Outcomes: Students will write descriptive and explanatory texts about the toponyms that include the information obtained during the research. Students may also produce documentaries, podcasts, vlogs, and social media posts (e.g., Facebook, Instagram, and Twitter). At the end, participants will provide an oral evaluation of the workshop outlining their experience participating. After the workshop, the coordination will evaluate the development of the project.

Concluding remarks

Because of its interdisciplinary nature, the study of place names focused on teaching integrates areas of knowledge and can be an interesting pedagogical approach. When considering the required teaching goals, strategies, skills, and competencies, the toponymy study can be understood as innovative, considering that the toponym is not considered as an end,

but as a means that passes through the threads of knowledge from different fields of knowledge. The BNCC study shows that interdisciplinarity is the proposed pedagogical approach and organizing principle of the elementary level curriculum. The choice to present toponomastic studies through pedagogical workshops is because they are group activities that promote the articulation of knowledge between school subjects such as Portuguese, History and Geography.

It is considered that the use of place names as a means of knowledge exchange between subjects would be a way to initiate a curriculum that promotes interdisciplinarity, holistic education and the development of intellectual autonomy of students. When one speaks of a curriculum in motion, one thinks of collaboration between school subjects in the development of projects such as the study of place names, but also of the development of new teaching approaches in the exchange of knowledge. This study, therefore, led to reflections on ways to present toponyms to high school students in an interdisciplinary way, and contributed to broadening discussions about the terminological distinction between toponymy and toponomastics and their application in the classroom.

References

ANDRADE, Karylleila dos Santos. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 6, no. 1, p. 205-225, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL12-v6n1a2012-11>

ANDRADE, Karylleila dos Santos. Aspectos identitários e culturais na formação dos nomes de lugares: um estudo sob a ótica da geografia cultural e humanista. **Revista Desafios**, Palmas, vol. 04, no. 1, p. 141-151, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2017v4n1p141>

ANDRADE, Karylleila dos Santos; NASCIMENTO, Rodrigo Vieira; REIS, Anna Inez Alexandre. Os nomes de lugares nos livros didáticos de geografia e história: primeiras considerações. **Revista Trama**, Cascavel, vol. 10, no. 20, p. 11-26, 2014. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v10i20.10343>

BASTIANI, Carla. **Relações entre nome e lugar**: estudo dos nomes das escolas públicas de Porto Nacional em uma perspectiva interdisciplinar da Geografia e da Toponímia. 2016. 159f. Masters Thesis (Masters in Languages: Language and Literature Teaching) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, Tocantins, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017.

CABRERA, Genoveva Torres. Sobre Toponomástica. **Philologica canariensia**. Las Palmas de Gran Canaria, no. 8-9, p. 191-206, 2002-2003.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. 2007. 171f. Masters Thesis (Masters in Science Teaching) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2007.

COSERIU, Eugenio. Prólogo: Nuevos rumbos en la toponomástica. In: TRAPERRO, Maximiano. **Diccionario de toponimia canaria**: léxico de referencia oronímica. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias/ Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro Asociado de Las Palmas de Gran Canaria, 1999. p. 15-24.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990a.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e antroponímia no Brasil**: coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990b.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

NASCIMENTO, Rodrigo Vieira. **Proposta preliminar de um software toponímico**: um estudo de caso sob a ótica de professores de geografia do ensino fundamental. 2017. 213f. Masters Thesis (Masters in Languages: Language and Literature Teaching) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, Tocantins, 2017.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura - Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, vol. 14, no. 2, p.77-88, 2009.

POCKLINGTON, Robert. **Introducción a la Toponomástica**. Aspectos universales de la toponimia. N.d., p. 1-17. Available at https://www.academia.edu/21713377/INTRODUCCI%C3%93N_A_LA_TOPONOM%C3%81STICA_1_ASPECTOS_UNIVERSALES_DE_LA_TOPONIMIA. Access on: sep 28, 2023.

REIS, Anna Inez Alexandre. **Os nomes de lugares e sua relação com o ensino de História no ensino fundamental**. 2014. 59f. (Course Paper) – Degree in Languages, Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, Tocantins, 2014.

SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**. Seleção, tradução e notas de J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SEIDE, Marcia Sipavicius. Toponomástica e Antroponomástica: paradigmas e métodos. **Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, no. 44-45, p. 165-183, 2013.

SOUSA, Alexandre Melo de. Para a Aplicação da Toponímia na Escola. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, vol. XVII, no. 02, 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, no. 39, p. 545-554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

TRAPERO, Maximiano. **Para una teoría lingüística de la toponimia: estudios de toponimia canaria**. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1995.

TRAPERO, Maximiano. **Diccionario de toponimia canaria: léxico de referencia oronímica**. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias/ Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro Asociado de Las Palmas de Gran Canaria, 1999.

As Categorias Analíticas na Historiografia Linguística: um Estudo em Dissertações e Teses na Área

Analytical Categories in Linguistic Historiography: a Study of Dissertations and Theses

Meryane Sousa Oliveira*
Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos**

RESUMO

O objetivo do texto em tela é apresentar um estudo sobre as *categorias analíticas* mais recorrentes em trabalhos da Historiografia Linguística (doravante, HL), a partir da observação de materiais produzidos por pesquisadores da área. Nesse sentido, buscou-se, por meio de um levantamento em materiais como dissertações e teses, produzidas entre os anos de 2005 e 2020, investigar quais as *categorias* mais recorrentes nesses materiais e que noções conceituais estão ligadas a elas. A pesquisa contou com um *corpus* constituído por 67 dissertações e 31 teses. O estudo foi baseado nos pressupostos teórico-metodológicos da HL (ou caros a ela) e, por meio deles, intentou-se promover uma reflexão, mesmo que introdutória, sobre os recursos que auxiliam o historiógrafo na organização e na interpretação dos dados de uma pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística. Categorias de análise. Dissertações. Teses.

Recebido em 12 de março de 2023.

Aceito em 5 de maio de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1359>

* Universidade Federal do Piauí, meryaneoliveira@yahoo.com.br.
Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8267-1646>.

** Universidade Federal do Piauí, marcelodosanjos@ufpi.edu.br.
Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9151-2658>.

ABSTRACT

This text aims to present a study of the most frequently occurring analytical categories in works of linguistic historiography (hereafter HL) through the observation of materials produced by researchers in the field. In this sense, through a study of materials such as theses and dissertations produced between 2005 and 2020, we seek to identify which categories are most frequently found in these materials and which conceptual terms are associated with them. The study included a corpus of 67 theses and 31 dissertations. The study was based on the theoretical-methodological assumptions of HL (or those relevant to it). Its aim was to promote a reflection, albeit an introductory one, on the resources that help the historiographer to organize and interpret the data of an investigation.

KEYWORDS: Linguistic Historiography. Analysis categories. Theses. Doctoral dissertations

Introdução

Um dos princípios gerais da área da HL considera que ao historiógrafo da Linguística cabe a tarefa de “tentar estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão” (KOERNER, 2014 [1995], p. 58). Nesse sentido, a análise sobre os fenômenos, tanto do ponto de vista teórico como crítico, requer a proposição de um quadro de trabalho que favoreça o entendimento, o mais completo possível, do objeto investigado. No que se refere especificamente às *categorias* que auxiliam na composição da análise dos materiais na HL, percebe-se que a iniciativa de conceituar e/ou selecionar essas *categorias*, além de ser uma tarefa particular de cada historiógrafo, defronta-se com a dificuldade de não ser uma questão ainda tão bem definida na área. De fato, a concepção de que algo pode vir a dar suporte às análises, no sentido de favorecer o agrupamento de informações, de dados, de unidades de um *corpus* etc., pode levar o pesquisador a buscar tais elementos a fim de legitimar ainda mais seu trabalho.

O trabalho historiográfico, de acordo com Altman (1998), requer uma atividade de “seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos

fatos relevantes (história *rerum gestarum*) para o quadro de reflexão que constrói o historiógrafo” (ALTMAN, 1998, p. 24), assim, as historiografias se constituem a partir da seleção e do estabelecimento de materiais que servirão à pesquisa, da demarcação de um período que inclui, mas que também exclui materiais e da interpretação dada às informações levantadas.

Neste texto, portanto, pretende-se refletir sobre a noção de *categoria analítica* a partir do uso dessa noção em textos acadêmicos, como dissertações e teses. Este estudo contou com um conjunto de dados produzidos e publicados entre os anos de 2005¹ e 2020. No total, foram analisados 98 materiais² que constituíram o *corpus* da pesquisa, sendo 67 dissertações de mestrado e 31 teses de doutorado. O objetivo principal é promover uma reflexão sobre as noções que envolvem as *categorias analíticas* mais recorrentes em trabalhos produzidos na área, ou seja, buscou-se avaliar como essas *categorias* são entendidas e como são usadas em textos acadêmicos que possibilitam esse tipo de discussão. Para tanto, primeiramente, será feita uma discussão sobre as dificuldades de conceitualizar o que se entende por *categorias analíticas* na HL, seguida da análise do *corpus* selecionado para este estudo e, por fim, serão apresentadas algumas considerações finais no intuito de retomar aspectos importantes tratados neste trabalho.

-
- 1 O recorte da pesquisa (2005-2020) se justifica pelo fato de o ano de 2005 ser o ano do primeiro material, dissertação/tese na área da HL, ao qual se teve acesso (via Repositório Institucional) para a composição deste *corpus*. Optou-se, ainda, por delimitar o ano de 2020 como o limite para a busca feita nos bancos de dados das universidades, representando quase 20 anos de desenvolvimento de pesquisas em HL na pós-graduação brasileira. Além disso, a composição do *corpus* deste trabalho parte da pesquisa de doutorado de Oliveira (2022), que identifica 35 pesquisadores brasileiros na área da HL, sendo que, dos 35 pesquisadores, 15 apresentam, no *Lattes*, informações sobre orientações em que a HL aparece como suporte teórico-metodológico das pesquisas. O *corpus*, portanto, baseia-se nas dissertações e teses orientadas pelos pesquisadores considerados precursores da área no Brasil.
 - 2 Certamente, o número de dissertações e teses nos *Lattes* dos pesquisadores na área da HL é superior ao número investigado nesta pesquisa, no entanto, para este estudo só foi possível ter acesso aos 98 materiais mencionados.

1. Desafios para a proposição de um conceito para as *categorias* em HL

O uso de *categorias analíticas* que auxiliam na organização e na interpretação dos dados de uma pesquisa é um fator que acaba por envolver, de certa forma, a credibilidade das informações científicas, tendo em vista que o uso delas redireciona a pesquisa para uma rede de outros pesquisadores/pesquisas que a antecederam e que, por já terem sido validadas pela comunidade científica, oferecem certa confiabilidade acadêmica. Entretanto, nem sempre é tarefa fácil identificar que *categorias* servem à HL. A partir do estudo feito para esta pesquisa, observou-se que, dentre as possíveis razões que poderiam estar atreladas à dificuldade de definir essas *categorias*, estaria o fato de que nem sempre é possível identificar nos textos conceitualizações sobre o que se entende por *categoria de análise* ou, ainda, o fato de, ao serem utilizadas, não haver tanto consenso no que se refere às *categorias* mais recorrentes na área.

O manuseio com materiais da área da HL permite observar, muitas vezes, a pouca uniformidade quanto ao uso e à definição do que sejam essas *categorias*, por vezes, alcunhadas de “categorias analíticas”, “categorias interpretativas” ou, ainda, “categorias historiográficas de análise”. Para além dessa observação mais geral, é fundamental considerar, antes de tudo, as fontes que revelam/proporcionam diretamente esse tipo de observação, tais como: artigos, capítulos de livros e outros textos acadêmicos. Entretanto, nesta pesquisa, como já se disse, o destaque será para dissertações e teses³, as quais utilizam, pela própria natureza do trabalho, elementos que favorecem a compilação, organização, explicação e interpretação de uma quantidade de dados mais extensos. Um olhar pontual para esses materiais possibilita

3 As dissertações e teses, pela própria natureza, são textos que apresentam, além da análise de dados relacionados a um objeto investigado, seções que envolvem a exposição de questões teóricas e metodológicas que embasam a pesquisa e, por este fato, são consideradas neste estudo como textos acadêmicos favorecedores da identificação de *categorias analíticas*.

uma reflexão sobre essas *categorias* que muito auxiliam o historiógrafo nas análises quando este empreende uma pesquisa em HL.-

De acordo com Bartelmebs (2013), “as categorias são processos analíticos que agrupam as unidades de um *corpus* de análise, isto é, dos dados coletados na pesquisa” (BARTELMEBS, 2013, p. 4). Seguindo esta ideia, por *categoria*, pode-se entender um meio de operar com a análise dos dados de modo a organizá-los, separá-los ou uni-los, classificá-los, bem como de auxiliar na descrição e, conseqüentemente, na interpretação das informações.

Swiggers (2004), sobre o trabalho do historiógrafo, assevera que “o historiador não pode realizar sua tarefa historiográfica sem recorrer a categorias”⁴ (SWIGGERS, 2004, p. 14) e, baseado nas ideias de Chaim Perelman (1969), afirma que as *categorias* podem ser entendidas como “unidades de classificação e como formas de comunicação com o leitor”⁵ (*op. cit.*, p. 14). Nesse sentido, seguindo a proposta de Swiggers (2004), entende-se que as *categorias* empregadas por parte dos historiógrafos favorecem a organização dos dados, possibilitando que estes sejam avaliados em uma perspectiva mais global.

Ao se discutir e propor domínios para a pesquisa, as escolhas teóricas e metodológicas colocam certos limites para a pesquisa e para o pesquisador, limites esses que se apresentam como essenciais na construção de problemáticas e, conseqüentemente, de resultados aos quais se pretende chegar. Assim, a seleção de determinadas *categorias* viabiliza a coleta, organização, análise e interpretação dos dados, de modo que elas se constituem como um recurso metodológico que traz à tona elementos que podem ser “peças-chave” na produção e na análise de determinado conhecimento linguístico. Em outras palavras, as *categorias analíticas* buscam viabilizar que os dados possam ser analisados em conjunto

4 Ver texto original: “*el historiador no puede alcanzar su tarea historiográfica sin el recurso a categorías*” (SWIGGERS, 2004, p. 14).

5 Ver texto original: “*unidades de clasificación (y como formas de comunicación con el lector)*” (SWIGGERS, 2004, p. 14).

e, como consequência disso, o pesquisador em HL pode estabelecer relações possíveis de serem aplicáveis a determinados contextos analíticos.

Swiggers (2004), ao entender as *categorias analíticas* como “unidades de classificação” (SWIGGERS, 2004, p. 14), destaca a importância delas como recurso de sistematização das informações, inclusive as mais gerais. Interessante, ainda, notar o entendimento que outros autores da área da HL têm com relação às *categorias*, como é possível observar no trabalho de Coelho, Nóbrega e Alves (2021), quando afirmam que as “categorias têm flutuações e rearranjos, a depender dos *corpora* ou dos problemas abordados, mas constituem uma espécie de núcleo descritivo-analítico de várias pesquisas [...]” (COELHO; NÓBREGA; ALVES, 2021, p. 14). De modo geral, isto poderia significar que as *categorias analíticas* são elementos importantes em um trabalho historiográfico por sistematizarem conceitos, no entanto, não deveriam ser entendidas como unidades fixas, ou seja, não haveria uma única maneira de se empregar e de se entender as *categorias* em HL. Ademais, há que se levar em consideração que a extensão do *corpus* ou mesmo os problemas levantados por cada pesquisa/pesquisador requerem um olhar e um tratamento diferenciado para os materiais e para os dados.

Isto posto, cumpre discutir aspectos relacionados ao uso e à aplicação das noções relacionadas às *categorias de análise* em dissertações e teses da área da HL, o que se fará na seção a seguir.

2. As *categorias de análises* em dissertações e teses

Em HL, qualquer que seja o objeto investigado, é fundamental que o historiógrafo deixe claro “no seu texto os critérios de relevância que utilizou para selecionar essa ou aquela ideia, ou obra, ou agentes, para que relações possam ser estabelecidas entre eles” (ALTMAN, 2021, p. 239). Essa premissa requer, pois, que sejam explicitados os recursos metodológicos que serviram de base para este artigo. Neste quesito, o recurso metodológico utilizado foi o de *mapeamento* que, segundo Coelho, Nóbrega e Alves (2021), constitui-se de

uma espécie de descrição inicial da documentação de pesquisa, que procura trazer à tona suas características mais básicas enquanto ‘reflexo (ou depósito) material’ (nas palavras de SWIGGERS, 2013, p. 42) do conhecimento linguístico produzido em determinadas circunstâncias ao longo do tempo” (COELHO; NÓBREGA; ALVES, 2021, p. 15).

Assim, *mapear* inclui proceder a um levantamento das e nas fontes no intuito de localizar as informações, reunir os dados e, por fim, promover um tratamento desses dados coletados.

A composição do *corpus* deste trabalho parte da pesquisa de doutorado de Oliveira (2022), que identifica 35 pesquisadores brasileiros na área da HL⁶. Após a identificação dos nomes dos principais pesquisadores na área da HL no Brasil, passou-se à busca, no *Lattes* dos pesquisadores, pelo tópico “Orientações e supervisões concluídas”, que incluem “Dissertação de mestrado” e “Tese de doutorado”. Dos 35 pesquisadores, 15⁷ apresentam orientações em que a HL aparece como suporte teórico-metodológico das pesquisas. A análise do *Lattes* dos pesquisadores permitiu que se chegasse a um número total de 98 materiais, sendo 67 dissertações e 31 teses. A busca se deu por meio dos filtros “categoria”, “categoria de análise” e algumas variações como “categorias analíticas”, “categorias interpretativas” e “categorias historiográficas de análise”⁸. A análise interna dos materiais possibilitou que

6 De acordo com Oliveira (2022), o grupo de 35 pesquisadores que serviu à pesquisa foi formado considerando os critérios de todos serem líderes intelectuais e organizacionais (nos termos de MURRAY, 1994) de grupos que se autodeclaravam desenvolver pesquisas em HL e terem uma produção consolidada na área.

7 Os pesquisadores que apresentam orientações na área da HL são: Maria Cristina Fernandes Salles Altman; Olga Ferreira Coelho Sansone; Marli Quadros Leite; Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos; Dieli Vesaro Palma; Jarbas Vargas Nascimento; Jean Cristtus Portela; Ronaldo de Oliveira Batista; Ricardo Stavola Cavaliere; Leonardo Ferreira Kaltner; Sebastião Elias Milani; José Borges Neto; José Marcelo Freitas de Luna; Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos; Francisco Eduardo Vieira da Silva.

8 Foram identificados, além do termo “categoria de análise”, os termos “categoria(s) analítica(s)”, “categoria(s) interpretativa(s)” e “categorias historiográficas de análise”. Durante a análise dos materiais que serviram de *corpus* para a pesquisa, observou-se uma

se chegasse a números relacionados ao uso do termo “categoria” nos materiais selecionados, como é possível visualizar na tabela a seguir:

Tabela: Uso do termo “categoria” em dissertações e teses

Quantidade de dissertações e teses	98
Quantidade de vezes que aparece o termo “categoria”	2.426
Quantidade de vezes que aparece o termo “categoria de análise”	175
Quantidade de vezes que aparece o termo “categoria de análise” com explicação	2

Fonte: Elaborado pelos autores

O mapeamento possibilitou que se vislumbrassem informações internas aos materiais, de modo que é notável, pelos números apresentados no quadro, que o uso do termo “categoria” se faz presente nos textos da área da HL, contudo, na maioria das vezes, esse uso não corresponde ao modo como se entende *categoria analítica* nesta pesquisa, como “unidade de classificação” (cf. Swiggers, 2004), mas, sim, como concepções específicas que remetem a ideias e noções de cada área. Os exemplos a seguir são amostras⁹ de como o uso do termo aparece nas dissertações e teses analisadas.

(D3_USP¹⁰) “As *categorias* linguísticas que respondem preferencialmente por este parâmetro são os *pronomes pessoais* de primeira e segunda pessoa [...]” (TORELLI, 2015, p. 84, grifos nossos).

flutuação na designação dos termos, isto é, havia mais de uma nomenclatura pra designar a mesma noção, assim, optou-se, na tabela 1, pela apresentação do termo “categoria de análise”, por ter sido considerado mais genérico. Na pesquisa os demais termos foram tratados como sinônimos.

- 9 Na tentativa de contemplar o universo das dissertações e teses, buscou-se, dentre as 98 dissertações e teses, apresentar pelo menos um exemplo das pesquisas orientadas pelos historiógrafos brasileiros.
- 10 D3_USP é a notação, ou seja, a representação por meio de caracteres, utilizada para identificar a dissertação n.3 presente no *Lattes* da pesquisadora orientadora da pesquisa, no caso Altman, da USP. A dissertação tem como autora Lygia Rachel Testa Torelli. Em casos análogos, será adotada a sistemática de apresentação do nome do

(T3_USP¹¹) “[...] quanto à natureza, dividem-se em ‘substantivas’, ‘adjetivas’ e ‘adverbiais’, conforme representam uma dessas três *categorias gramaticais*” (POLACHINI, 2018, p. 301, grifos nossos).

(D14_PUC-SP¹²) “Nesse caso, haveria apenas quatro *categorias gramaticais*: substantivo, adjetivo, verbo e advérbio” (FERNANDES, 2018, p. 90, grifos nossos).

(T3_PUC-SP¹³) “Destaca-se que, apesar de o cômico vincular-se à *categoria teatral*, com o passar do tempo, seu emprego ampliou-se de tal maneira [...]” (MENDES, 2010, p. 81, grifos nossos).

(D31_PUC-SP¹⁴) “[...] a partir dos elementos lexicais do texto, que são uma *categoria linguística* que mantém uma relação direta com os elementos extratextuais [...]” (NETO, 2008, p. 122, grifos nossos).

(T1_UNESP¹⁵) “visto que as *categorias sêmicas* gerais que formam as figuras têm a capacidade de sustentar e de enquadrar a descrição de tal modo que mesmo quando as manifestações figurativas ficam implícitas no discurso” (SANTOS, 2020, p. 49, grifos nossos).

(D7_MACKENZIE¹⁶) “[...] e a formação de *categorias gramaticais*, de âmbito morfológico ou sintático” (SILVA, 2016, p. 38, grifos nossos).

(T2_UFF¹⁷) “Afastando-se temporariamente do estudo do léxico e da fonética, o professor volta sua atenção às *categorias gramaticais*, em especial às noções de gênero masculino feminino e neutro [...]” (CASTRO, 2019, p. 109, *grifos nossos*).

orientador e do autor(a) da dissertação ou tese. O “D” inicial indica as dissertações e o “T” indica as teses.

- 11 T3_USP. Orientação de Coelho e autoria de Bruna Soares Polachini.
- 12 D14_PUC-SP. Orientação de Bastos e autoria de Victor Hugo Ramão Fernandes.
- 13 T3_PUC-SP. Orientação de Palma e autoria de Maria de Fátima Mendes.
- 14 D31_PUC-SP. Orientação de Nascimento e autoria de João Coelho da Rocha Neto.
- 15 T1_UNESP. Orientação de Portela e autoria de Flavia Karla Ribeiro Santos.
- 16 D7_MACKENZIE. Orientação de Batista e autoria de Paulo Henrique Gonçalves Oliveira da Silva.
- 17 T2_UFF. Orientação de Cavaliere e autoria de Giselle Trajano Ignacio Castro.

(D4_UFF¹⁸) “Segundo o artigo 62, existiria outra *categoria de prêmio*, a qual seria uma forma de presentear a menina e o menino que se destacassem [...]” (SANTOS, 2020, p.72, grifos nossos).

(D4_UFG¹⁹) “É possível observar a importância dessa *categoria* no texto de Dartigues [...]” (MOREIRA, 2014, p. 18, grifo nosso).

(T6_UFPR²⁰) “Como se sabe, ‘substância’ é uma *categoria* da lógica aristotélica [...]” (BECCARI, 2013, p. 52, grifo nosso).

(D8_UFPI²¹) “significa compreender o número como uma *categoria linguística*” (PIO, 2017, p. 84, grifos nossos).

(T1_UFPB²²) “[...] reside na constatação da ineficácia do ensino de língua voltado à identificação de *categorias linguísticas* em textos isolados de seu contexto de comunicação.” (SILVA, 2019, p. 132, grifos nossos).

Os exemplos ilustram um uso mais abrangente do termo “categoria” em textos acadêmicos da área. Como se pode observar, a maioria das ocorrências se relaciona à aplicação do termo associado às palavras “gramatical” ou “linguística”, mas também aparecem ocorrências relacionadas a outros conceitos e/ou concepções como “categoria teatral”, “categorias sêmicas”, só para citar alguns. Os exemplos acima também revelam que o termo “categoria” pode englobar desde noções relacionadas a unidades de análise gramatical como, por exemplo, pronome, substantivo, verbo, advérbio etc., até noções relacionadas a concepções linguísticas como, por exemplo, a noção de *categorias sêmicas*, dentre outras.

Admitida a alta frequência de uso do termo *categoria* nesses materiais, buscou-se mais precisamente pela ocorrência pontual de “categoria analítica” como uma espécie de “unidade de classificação” (cf. Swiggers, 2004) que se

18 D4_UFF. Orientação de Kaltner e autoria de Barbara Poubel dos Santos.

19 D4_UFG. Orientação de Milani e autoria de Patricia Veronica Moreira.

20 T6_UFPR. Orientação de Borges Neto e autoria de Alessandro Jocelito Beccari.

21 D8_UFPI. Orientação de Anjos e autoria de Gláucia Castro Aguiar Pio.

22 T1_UFPB. Orientação de Vieira e autoria de Leonardo Gueiros da Silva.

constitui, dentro dos textos, como elementos favorecedores de uma análise que envolve a descrição e a organização dos dados. Partindo dos dados apresentados no quadro, os números evidenciam a presença e o emprego dessas *categorias*, por parte dos pesquisadores, nas análises empreendidas. O quadro a seguir ilustra as *categorias analíticas* mais recorrentes em trabalhos historiográficos e, conseqüentemente, o entendimento e a aplicação delas nesses materiais²³.

Quadro: Categorias analíticas mais recorrentes em dissertações e teses

Orientador/ Instituição	Categoria de análise	Número no Lattes e ano da dissertação/tese
Altman/USP	Continuidade/descontinuidade	(T4_2007)
	Dimensão interna/externa	(T2_2013) (T3_2008)
	Formas de argumentação	(T4_2007)
	Grupos de especialidade	(T4_2007)
	Parâmetros de análise interno/externo	(D3_2015) (D8_2009) (D9_2008) (T1_2014) (T5_2006)
	Programas de investigação	(T4_2007)
	Reconstruções interna/externa	(T4_2007)
	Retóricas de ruptura	(T4_2007)
	Tipo de retórica	(D9_2008)

23 O quadro apresenta as seguintes informações: orientador da pesquisa, instituição a qual a pesquisa está vinculada, *categorias de análise* identificadas nos textos e referência à dissertação ou tese em que as *categorias* foram identificadas, seguida do ano de publicação.

Coelho/USP	Influência	(D1_2016)
	Prestígio social	(D1_2016)
	Programa de investigação	(D2_2015 ²⁴)
Bastos/PUC-SP	Argumento de influência	(D10_2015)
	Dimensão interna/externa	(D12_2014)
	Grupos de especialidade	(D10_2015)
	Paradigmas	(D10_2015)
	Programas de investigação	(D10_2015)
	Questão da recepção	(D10_2015)
	Revoluções científicas	(D10_2015)
	Tradição de pesquisa	(D10_2015)
Palma/ PUC-SP	Retórica	(T2_2018)
		(T3_2010)
Nascimento/PUC-SP	Argumento da influência	(D26_2009) (D32_2007) (D33_2007) (D40_2007)
Batista/Mackenzie	Clima de opinião	(D6_2019)
	Grupos de especialidades	(D13_2015)
	Grupos de investigação	(D6_2019)
	Programas de investigação	(D6_2019)
	Retórica	(D6_2019) (D13_2015)
Cavaliere/UFF	Clima de opinião	(D1_2019)
	Influência	(T3_2015)

24 A autora da dissertação nomeia a seção de “Princípios gerais de análise” (BORGES, 2015, p. 27), no entanto, na página 31, a autora especifica a informação por meio do termo “categoria”.

Anjos/UFPI	Argumento da influência	(D2_2020)
	Continuidade/descontinuidade	(D8_2017)
	Dimensão interna/externa	(D5_2018) (D6_2017)
	Influência	(D6_2017)
	Programas de investigação	(D1_2020) (D2_2020)
	Retórica do autor	(D2_2020) (D6_2017)
	Tradição	(D6_2017) (D8_2017)
Vieira/UFPB	Clima de opinião	(D1_2020)
	Continuidade/descontinuidade	(T1_2019)
	Dimensão interna/externa	(T1_2019)
	Programas de investigação	(T1_2019)
	Retórica	(D1_2020)

O quadro apresenta informações sobre as terminologias utilizadas pelos pesquisadores da área para se referirem às *categorias* elencadas em seus trabalhos. A partir disso, é possível observar que, considerando o período que serviu de base para esta pesquisa, destaca-se, na USP, 11 tipos de designações diferentes de *categorias*, em 17 dissertações e teses consultadas. A *categoria* mais utilizada pelos pesquisadores da referida instituição é “parâmetros de análise interno/externo”, a qual só ocorre nos trabalhos orientados por Altman. Observou-se, ainda, que essa categoria ou uma noção próxima a ela aparece sob as designações de “Dimensão interna/externa” e “Reconstruções interna/externa” e ocorrem em 7 dos 17 trabalhos analisados, o que corresponde a 41% do total das ocorrências. Chama atenção, ainda, o fato de, em termos quantitativos, a segunda *categoria* mais recorrente, também só constando nas orientações de Altman, ser “retórica”, sob as designações de “Retóricas de ruptura” e “Tipo de retórica”. Em termos percentuais, a quantidade equivale

a aproximadamente 12% do total. Já a terceira *categoria* mais recorrente “Programa de investigação” ocorre em trabalhos orientados por Altman e por Coelho, uma vez para cada orientadora, o que representa aproximadamente 12% do total. As demais *categorias* são contabilizadas apenas com uma ocorrência cada.

Na PUC-SP, foram identificadas 9 *categorias*, sendo “argumento da influência” a mais recorrente. Essa *categoria* aparece nos trabalhos orientados por Bastos e Nascimento, totalizando 5 ocorrências, o que corresponde a aproximadamente 36% dos casos. Nos trabalhos orientados por Nascimento, ela é a única *categoria* identificada, já em Bastos só consta 1 ocorrência, em uma dissertação. Nos dois trabalhos orientados por Palma só constam a *categoria* “Retórica”, o que representa 14% em termos percentuais. As outras 7 *categorias* ocorrem uma vez cada.

No Mackenzie, nos trabalhos orientados por Batista, verificou-se 5 tipos de *categorias*, sendo “retórica” a mais utilizada, a qual foi localizada em 2 dissertações, o que equivale a 33% do total.

Na UFF, em trabalhos orientados por Cavaliere, as *categorias* identificadas são “clima de opinião” e “influência”, cada uma ocorrendo uma única vez.

Na UFPI, em trabalhos orientados por Anjos, foram localizadas 7 *categorias*, em 11 dissertações. As que aparecem com maior frequência são as *categorias* “dimensão interna/externa”, “programas de investigação”, “retórica do autor” e “tradição”, cada uma delas ocorrendo 2 vezes, o que corresponde a 18% do total.

Na UFPB, identificou-se 5 *categorias* distintas “clima de opinião”, “continuidade/descontinuidade”, “dimensão interna/externa”, “programas de investigação” e “retórica”, cada uma ocorrendo uma única vez.

Além dessas informações quantitativas, percebeu-se que algumas das *categorias*, apesar de receberem designações distintas, podem estar representando as mesmas ideias, como já mencionado, é o caso, por exemplo, das *categorias* nomeadas de “dimensão interna/externa”, “parâmetros

de análise interno/externo” e “reconstruções interna/externa” que estão relacionadas aos enfoques dados à pesquisa, que podem estar atrelados ao conteúdo linguístico propriamente dito, no caso do que se entende por “interno”, ou, ainda, ao contexto de produção em que o fato linguístico foi produzido, no que se entende por “externo”. Outras *categorias* que podem estar representando as mesmas noções são as designadas de “retóricas de ruptura”, “tipo de retórica”, “retórica do autor” e “formas de argumentação”, que visam analisar os posicionamentos teóricos de indivíduos ou grupos pesquisados, além das mencionadas *categorias* “influência” e “argumento da influência”, em que se busca, na maioria das vezes, investigar as possíveis influências existentes entre textos, autores, obras etc.

A partir das descrições supra, pode-se observar a diversidade de *categorias* usadas nos trabalhos pelos diferentes pesquisadores, não sendo comum, no *corpus* analisado, o predomínio de uma categoria em relação a outra, seja entre as pesquisas orientadas pelo mesmo orientador, seja por pesquisas desenvolvidas em uma mesma instituição, aspecto que pode estar relacionado ao fato de ser próprio da área da HL essa maior liberdade de escolha por parte de cada pesquisador, visto não haver na área uma metodologia específica, mas metodologias possíveis, ou seja, a HL não dispõe de uma única metodologia, ficando a cargo do historiógrafo a decisão por qual metodologia seguir, assim, é função do historiógrafo da Linguística estabelecer seus critérios metodológicos e explicitar para a comunidade científica quais fundamentações justificam suas escolhas e procedimentos.

Sobre o uso de terminologias na área da Linguística, Swiggers (2010), em texto intitulado *Le métalangage de la linguistique: réflexions à propos de la terminologie et de la terminografie linguistiques*, propõe-se a fornecer um quadro de reflexão sobre o problema que envolve a Linguística no que diz respeito a sua terminologia e a sua terminografia, assim, o autor toca em um ponto importante para a área relacionado aos problemas mais relevantes na definição de certos termos em qualquer área ou disciplina. Para Swiggers (2010), independentemente de os termos terem sido recebidos, herdados,

criados etc., há dois pontos principais que envolvem esta discussão, a saber: o *status* de definição e a calibração dos termos. O primeiro ponto deve ser considerado extremamente importante por envolver a sistematização de uma terminologia que beneficia as ciências da linguagem, incluindo aí a Linguística e suas áreas de especialidades, visto que considera toda a complexidade que envolve a tradução de termos, a adequação de terminologias etc. O segundo ponto envolve o entendimento de que os termos técnicos, ao serem compartilhados com outras disciplinas, devem ser maleáveis e ajustáveis à determinada área no sentido de que podem, a depender do uso, provocar problemas conceituais ou empíricos, daí a importância da moderação ou, nos termos do autor, calibragem no uso. No caso específico desta pesquisa, a discussão pode ser melhor aproveitada quando se considera os termos e o uso dessas categorias na análise dos materiais selecionados.

O mapeamento também mostrou que a *categoria analítica* mais recorrente nas dissertações e teses analisadas é “dimensão ou parâmetro interno/externo”, sendo utilizada em 11 dos trabalhos investigados, seguida das *categorias* “programas de investigação”, “retórica” e “influência”, cada uma delas aparecendo em 6 dos trabalhos pesquisados.

A partir das informações coletadas e compiladas no quadro, é possível verificar que, se comparadas as instituições, por exemplo, não há regularidade no uso dessas *categorias*. Para além disso, algumas *categorias* aparecem uma única vez, como é o caso das *categorias* “prestígio social”, “paradigmas”, “questão da recepção” e “revoluções científicas”, o que reforça a ideia de que, na HL, não há uma única forma de empregar, de entender e até de designar as *categorias de análise* e, a partir dos dados apresentados no quadro, é possível observar, ainda, que os materiais produzidos, quando analisados por instituição e especificamente por orientador, não privilegiam as mesmas *categorias*, de modo que não há uma regularidade no uso ou na frequência de uso, o que possibilita inferir que a escolha por trabalhar e explorar determinada *categoria* fica a critério de cada pesquisador.

Observando o quadro, nota-se o uso de “clima de opinião” como uma *categoria de análise*. Esse dado chama atenção pelo fato de que, além de poder ser interpretado como uma *categoria de análise*, o termo, em HL, também pode ser entendido como um “conceito” ligado aos princípios de investigação propostos por Koerner (2014[1995])²⁵ para a área, como é possível visualizar nas palavras do autor:

O primeiro princípio para a apresentação das teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos tem a ver com o estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em questão. As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram. Na verdade, o que Goethe chamou de *Geist der Zeiten* sempre deixou as suas marcas no pensamento linguístico. Por vezes, a influência da situação socioeconômica, e mesmo política, deve igualmente ser tida em conta (considere-se a discussão sobre a ‘ordem natural’ da organização sintática, na França do século XVIII, na qual o francês foi apresentado como uma língua superior às outras, e as aspirações de supremacia política da França no mesmo período). Esta primeira diretriz pode ser chamada de ‘princípio da contextualização’ (KOERNER (2014[1995], p. 58).

Como se pode verificar, há na HL, como em qualquer outra área, a possibilidade de entendimento e de uso de noções, conceitos, ideias etc., de diversas formas, cabendo, nesses casos, ao pesquisador a explicitação do entendimento que dá ao uso dos termos.

Os dados levantados pela pesquisa revelam que, na HL, apesar de o uso de formas descritivo-analíticas ser valorizado metodologicamente nas análises, não há uma sistematização no que diz respeito às definições ou ao uso de determinadas *categorias de análise*. Dito de outra forma, apesar de

25 O artigo *Persistent Issues in Linguistic Historiography* é datado de 1995. Para esta pesquisa, foi usada a tradução feita por Cristina Altman, no livro *Quatro décadas de Historiografia Linguística: estudos selecionados* (2014).

serem relevantes para a área da HL, as categorias são utilizadas, definidas e, muitas vezes, nomeadas seguindo a proposta de cada autor.

Por fim, retomando o modo como essas *categorias* são utilizadas nos trabalhos analisados, sobressai-se, ainda, o dado de que apenas 2 trabalhos, no universo de 98, apresentam algum tipo de explicação, definição ou conceito sobre o que sejam essas *categorias* ou sobre o modo como se entende *categoria* nos textos, como é possível observar nos trechos a seguir, retirados de uma dissertação e de uma tese.

(D24_PUC-SP²⁶) “Detectam-se aqui as “categorias”, que, entre outros requisitos, imprimem cientificidade a um trabalho. As categorias de análise são pontos relevantes que emergem das fontes primárias ou secundárias, ou seja, são aspectos que vão ser examinados no interior do documento” (PEIXOTO, 2008, p. 16).

(T3_PUC-SP²⁷) “Por fim, as *categorias de análise* são pontos relevantes que emergem das fontes primárias, ou seja, são os aspectos que vão ser analisados no texto” (MENDES, 2010, p. 171, grifos da autora).

Nos casos dos exemplos apresentados, observa-se que os autores dos trabalhos explicitam a importância de se aplicar as *categorias* aos trabalhos e que ambos procedem com uma breve explicação sobre o que sejam elas. No entanto, fica evidente, pelos números, que esta não é uma prática recorrente nos trabalhos da área, mesmo naqueles trabalhos em que conceituações sejam valorizadas, como é o caso de dissertações e teses.

Considerações finais

O intuito deste texto não foi o de chegar a conclusões sobre os pontos levantados, mas oferecer um material que possa ajudar os historiógrafos a

26 D24_PUC-SP. Orientação de Palma e autoria de Davi Silva Peixoto.

27 T3_PUC-SP. Orientação de Palma e autoria de Maria de Fátima Mendes.

refletir sobre o uso dessas *categorias* na área, principalmente, entendendo a relevância que elas passam a ter em um trabalho historiográfico.

Em suas considerações sobre as “Questões que persistem na historiografia linguística”, título do artigo de 1995, Koerner (2014 [1995])²⁸ lembra que “os historiadores da linguística devem insistir em procurar o seu próprio quadro, a sua própria metodologia e epistemologia, e não podem ficar à espera e aplicar os métodos e os ensinamentos de outros campos diretamente ao seu objeto de investigação” (KOERNER, 2014 [1995], p. 46), assim, os historiógrafos devem buscar um quadro de trabalho ou uma metodologia que operacionalize seu trabalho e que impacte de forma positiva nos dados investigados. O que se observou, nesta pesquisa, é que, na maioria das vezes, não há uma definição ou explicitação do que os pesquisadores entendem por *categorias*, como também não é comum que haja a distinção entre o que se entende por princípio, por parâmetro, por metodologia etc., termos que se apresentam de forma recorrente em diversas pesquisas em HL e que, quando utilizados, colaboram para a composição desse referido quadro de trabalho.

Esta pesquisa não teve a presunção de tentar definir que *categorias* servem à HL, nem, tampouco, definir o que se deve entender por *categoria de análise* na área, mas, sim, o objetivo de promover uma reflexão sobre um aspecto que merece a atenção dos historiógrafos por se constituir como um recurso metodológico relevante que auxilia na organização e no desenvolvimento de uma pesquisa e, na melhor das hipóteses, reforçar, como afirma Altman (2021), essa “procura consciente por uma metodologia própria, que seja explícita e tão rigorosa quanto aquela alcançada por outras metadisciplinas com as quais dialoga” (ALTMAN, 2021, p. 240).

28 O texto em questão foi publicado pela primeira vez, em português, sob o título “Questões que persistem em historiografia linguística”, no ano de 1996. No entanto, trata-se de uma tradução, elaborada por Cristina Altman (USP, São Paulo), com base no artigo “Persistent Issues in Linguistic Historiography”, de Koerner, publicado no ano de 1995.

De posse dessa discussão, é importante reforçar que os dados apresentados neste estudo buscam também auxiliar os pesquisadores, principalmente os iniciantes, a organizarem da forma mais consciente seu quadro de trabalho.

Referências

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

_____. A ciência, a história da ciência e o seu ensino. **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, Especial 30 anos, 2021, p. 233-257.

BARTELMEBS, Roberta Chiesa. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. *In: Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação III*. 2013.

COELHO, Olga; NÓBREGRA, Rogério; ALVES, Bruno Fochesato. A técnica de mapeamento de produção linguística: exemplificação em um estudo de caso. *In: Fontes para a Historiografia Linguística: caminhos para a pesquisa documental*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

KOERNER, E. F. K. Questões que persistem na Historiografia Linguística. *In: Quatro décadas de Historiografia Linguística: estudos selecionados*. Centro de Estudos em Letras: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014 [1995]. p. 45-63.

MURRAY, Stephen O. Theory Groups in Science. *In: Theory Groups and The Study of Language in North America*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia. 1994. p. 1-26.

OLIVEIRA, Meryane S. **A Historiografia Linguística no Brasil (1993-2020): um estudo acerca da recepção de ideias e da produção de materiais ao longo de quase três décadas de implantação da área**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Piauí, 2022.

SWIGGERS, Pierre. Modelos, Métodos y Problemas em la historiografia de la lingüística. Nuevas Aportaciones a la historiografia lingüística. **Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL**. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003. 2004, p. 113-146.

_____. Le métalangage de la linguistique: réflexions à propos de la terminologie et de la

terminografie linguistiques. **Revista do Gel**. v.7, n.2, 2010a, p. 9-29.

Referências das dissertações e teses

BECCARI, Alessandro Jocelito. Uma tradução da *Grammatica Speculativa* de Tomás de Erfurt para o português: acompanhada de um estudo introdutório. Notas e Glossário. *Tese de Doutorado*. UFPR - Universidade Federal do Paraná. 2013, 500F.

BORGES, Patrícia de Souza. Línguas africanas e português brasileiro: análise historiográfica de fontes e métodos de estudos no Brasil (séc. XIX-XXI). *Dissertação de Mestrado*. USP - Universidade de São Paulo. 2015, 238f.

CASTRO, Giselle Trajano Ignacio. Gramática da língua inglesa no Brasil oitocentista: descrição e análise. *Tese de Doutorado*. UFF – Universidade Federal Fluminense. 2019. 214f.

FERNANDES, Victor Hugo Ramão. Concepções linguísticas dos séculos XVI e XXI: o pronome numa perspectiva historiográfica. *Dissertação de mestrado*. PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2018, 110f.

MENDES, Maria de Fátima. Cartas Chilenas, de Tomás Antônio Gonzaga: um estudo historiográfico dos recursos linguísticos e argumentativos. *Tese de Doutorado*. PUC-SP -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010, 358f.

MOREIRA, Patrícia Verônica. Historiografia-linguística do *Morfologia do conto maravilhoso* de Vladimir Iakovlevich Propp. *Dissertação de Mestrado*. UFG - Universidade Federal de Goiás. 2014, 115f.

NETO, João Coelho da Rocha. A Língua Portuguesa no Brasil e os elementos históricos representativos da identidade do homem nordestino em “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. *Dissertação de Mestrado*. PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008, 142f.

PEIXOTO, Davi Silva. A Construção da Argumentação no Sermão da Primeira Dominga do Advento: um Estudo Historiográfico. *Dissertação de Mestrado*. PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008, 68f.

PIO, Gláucia Castro Aguiar. Estudo historiográfico do tratamento dado às categorias Gênero e Número dos substantivos simples na GHLP. *Dissertação de Mestrado*. UFPI - Universidade Federal do Piauí. 2017, 145f.

POLACHINI, Bruna Soares. Uma história serial e conceitual da gramática brasileiras oitocentista de língua portuguesa. 2018. *Tese de Doutorado*. USP – Universidade de São Paulo. 2018, 450.

SANTOS, Barbara Poubel dos. O Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854): uma análise pela Historiografia Linguística. *Dissertação de Mestrado*. UFF - Universidade Federal Fluminense. 2020, 120f.

SANTOS, Flavia Karla Ribeiro. O conceito de figuratividade e as práticas de institucionalização da semiótica no Brasil e na França. *Tese de Doutorado*. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2020, 348f.

SILVA, Paulo Henrique Gonçalves Oliveira da. Ideias linguísticas no século XVI: o pensamento de João de Barros – uma análise pela Historiografia da Linguística. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2016, 88f.

SILVA, Leonardo Gueiros da. Da emergência à legitimação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para reflexão sobre ensino de língua portuguesa (1970-1999). 2019. *Tese de Doutorado*. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. 2019, 250f.

TORELLI, Lygia Rachel Testa. Definir e exemplificar: estratégias didáticas no Curso de Linguística Geral (1907). *Dissertação de mestrado*. USP – Universidade de São Paulo. 2015, 228f.

Idiomaticidade em Gramática de Construções: a Construção de Contraexpectativa com “Bem” sob uma Análise Semântico-Pragmática

Idiomaticity in Construction Grammar: The Counter-Expectation Construction With “Bem” Under a Semantic-Pragmatic Analysis

Diogo Pinheiro*
Clara Sousa**
Brendha Portela***

RESUMO

Este estudo visa investigar um padrão idiomático existente em algumas variedades do português brasileiro identificado pelo item *bem*. Exemplos do seu uso são frases como “Eu bem vendi o colar que ela gostou” e “Meu nariz bem sangrou”, em que os valores canônicos associados a essa palavra, como os de modo, intensidade ou precisão, não são identificados; e cujo significado não é autoevidente. Diante de dados desse padrão, questiona-se: haveria um valor semântico-pragmático estável em todos os seus usos? Se sim, qual seria ele? À luz da Gramática de Construções Baseada no Uso, defendemos que todos os usos análogos a esses são instâncias de uma construção gramatical, denominada aqui Construção de Contraexpectativa com Bem (CCB). Sob um viés exploratório, foi realizada uma análise qualitativo-

Recebido em 15 de março de 2023.

Aceito em 22 de junho de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1360>

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, diogopinheiro@letras.ufrj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2403-5040>.

** Universidade Federal do Rio de Janeiro, css.clarasousa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8008-2661>.

*** Universidade Federal do Rio de Janeiro, brendhaporcela@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0778-5851>.

interpretativa a partir de dados retirados de *corpora* com o objetivo de formular uma hipótese acerca do conteúdo semântico-pragmático dessa construção. Defendemos que ela é responsável por marcar a noção de contraexpectativa, se configurando, gramaticalmente, como um disparador de pressuposição negativa. Em uma perspectiva confirmatória, para testar esta hipótese, foi realizado um experimento psicolinguístico *off-line* de paradigma de escolha forçada, comparando enunciados com e sem a construção, cujos resultados fornecem evidências significativas em favor da proposta formulada.

PALAVRAS-CHAVE: Idiomaticidade. Bem. Gramática de Construções.

ABSTRACT

This study aims to investigate a particular idiom that occurs in some varieties of Brazilian Portuguese and is characterized by the presence of the item “bem” (lity ‘well’), as in “Eu bem vendi o colar que ela gostou” (literally, “I well sold the necklace that she liked”) and “Meu nariz bem sangrou” (literally, “My nose well bled”). In such sentences, meanings canonically associated with the item “bem” (such as manner, intensity or precision/focus) cannot be identified. In this paper, which relies on the framework of Usage Based Construction Grammar, it is argued that all sentences manifesting the non-canonical usage of “bem” are instances of one single grammatical construction, which we call the Counter-expectation Construction with Bem (CCB). On an exploratory basis, a qualitative-interpretative analysis based on data from different corpora was conducted to generate a hypothesis regarding the semantic-pragmatic import of the construction. We propose that it is responsible for signaling counter-expectation and functions as a as a trigger of negative presupposition. To test this hypothesis, an offline forced-choice experiment was carried out comparing sentences with and without the CCB. The results provide significant evidence for this hypothesis.

KEYWORDS: Idiomaticity. Bem. Construction Grammar.

Introdução

Muitas gramáticas, manuais e artigos têm apontado para o fato de que o item *bem* é um elemento bastante multifuncional no português brasileiro. Em resumo, ele tem sido explorado enquanto advérbio e enquanto marcador discursivo. A função adverbial é aquela reconhecida pela maioria das gramáticas tradicionais. Cunha e Cintra (2001, p. 557) destacam que essa

função pode veicular dois valores semânticos diferentes: o de modo (1) e o de intensidade (2).

(1) Jorge cozinha *bem*.

(2) Isabela deu um chute *bem* forte com a bola.

Para Ilari e Neves (2008), as classificações acima são instâncias da categoria de advérbios predicadores. Há ainda, para os autores, a categoria de advérbios de precisão, em que encontramos, também, um uso de *bem* enquanto advérbio – desta vez, atuando como focalizador (3), ou seja, veiculando uma semântica similar à da palavra “exatamente”, conforme aparece em (4).

(3) Sua caneta está *bem* ali.

(4) Sua caneta está *exatamente* ali.

Por fim, para além da função adverbial, o elemento em questão pode funcionar como marcador discursivo, preparando o raciocínio em início de turno (DETOGNE; LUQUETTI, 2014):

(5) *Bem*, o que eu quero dizer é o seguinte.

O que a literatura mostra é um fato: o elemento *bem* é um item com diversas funções no português. O que ela não dá conta é de reconhecer um uso particular dessa unidade que não tem sido explorado¹. Esse funcionamento específico, existente no PB², pode ser capturado por sentenças como:

-
- 1 Este artigo é baseado em duas monografias que objetivam, de maneira inédita, estudar este fenômeno: em Sousa (2021), ele foi estudado do ponto de vista descritivo e, em Portela (2021), de maneira experimental.
 - 2 Este estudo não pretende dar conta de uma caracterização regional do fenômeno estudado, de modo que não há nenhuma proposta sistemática nesse sentido. No entanto, afirmamos que se trata de um uso exclusivo do PB, não sendo gramatical nas outras variedades da

- (6) Eu *bem* vendi o cordão que a Maria gostou.
- (7) Minha tia tem *bem* ciúme da nora dela.
- (8) Eu atendi uma ligação *bem* do presidio hoje.
- (9) Minha saia tá *bem* sumida.

Observa-se, nesses casos e em sentenças análogas, que, apesar de o elemento figurar na posição em que aparece quando advérbio, ele não parece veicular modo, intensidade ou precisão – valores destacados anteriormente. Trata-se, aqui, de um uso idiomático desse padrão: não se pode depreender seu significado recorrendo às funções canônicas que ele exerce. Desse modo, questionamos: (i) há alguma noção que ele veicula, de forma estável, em todos esses casos?; e (ii) se sim, qual é ela?

Para responder estas perguntas, a pesquisa feita aqui se subdivide em duas etapas: uma exploratória e uma confirmatória. Nos valem, primeiramente, de uma análise qualitativo-interpretativa a partir de dados retirados de *corpora*. A partir da exploração destes e à luz da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU) (BYBEE, 2010; GOLDBERG, 2006), propomos a hipótese de que (i) todos os usos análogos a (5-8) são manifestações de uma construção gramatical (ii) em cujo polo funcional reside o valor semântico-pragmático de contraexpectativa: a Construção de Contraexpectativa com Bem (CCB). Para confirmar esta hipótese, foi feito um experimento psicolinguístico de paradigma de escolha forçada envolvendo sentenças com e sem a construção.

A proposta de investigar este fenômeno não é gratuita. Há, aqui, a intenção de preencher uma lacuna na descrição gramatical do português brasileiro, que não reconhece a total diversidade de funções do item *bem*. Mais do que isso, este trabalho pretende se inserir na busca construcionista por demonstrar que a porção idiomática de uma língua é composta por

língua. Não obstante, apenas podemos afirmar que ele é gramatical no estado do Rio de Janeiro, afinal, há falantes de outras regiões do Brasil que não o reconhecem.

unidades produtivas cujo uso é regido por generalizações complexas, não devendo ser tratada como um mero apêndice de irregularidades (FILLMORE, KAY, O’CONNOR, 1988). A caracterização da CCB feita aqui visa, portanto, demonstrar a alta regularidade e complexidade por trás de sua utilização.

Este artigo está organizado como segue. Primeiramente, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que consistem tanto em uma análise qualitativo-interpretativa, quanto na realização de um experimento psicolinguístico. Em seguida, será exposta a análise do padrão sob o ponto de vista da Gramática de Construções. Mais à frente, serão apresentados os resultados do experimento psicolinguístico realizado. Por fim, será feita uma síntese do artigo, delineando algumas considerações acerca do que foi proposto.

1. Métodos

A pesquisa apresentada aqui conta com dois diferentes métodos de análise, com diferentes objetivos. Primeiramente, foi feita uma análise qualitativo-interpretativa a partir de dados retirados de *corpora* online. Nesse método, a partir da exploração de dados da CCB, objetivamos estabelecer uma proposta de generalização relativa ao conteúdo do seu polo semântico-pragmático. Recorremos às fontes Museu da Pessoa, Corpus C-Oral, Corpus Brasileiro e Corpus do Português, utilizando o comando “bem + verbo”. Neste levantamento, conseguimos um total de 10 dados da construção: 9 do Corpus do Português, 1 do Corpus C-Oral e 0 nos demais³.

Diante desse conjunto de dados, nossa tarefa foi observá-los comparativamente buscando uma abstração, ou seja, um único valor semântico-

3 Reconhecemos que o número de dados encontrados foi relativamente baixo. De fato, este parece consistir em um fenômeno difícil de ser encontrado em textos escritos. No entanto, as sentenças foram utilizadas, aqui, apenas para que se buscasse uma hipótese acerca do significado da construção, a qual foi posteriormente testada empiricamente por meio de outro método, não qualitativo-interpretativo, mas experimental.

pragmático estável em todos os usos. Muitas vezes, foram utilizadas pistas contextuais presentes nos trechos em que a construção estava inserida para tentar entender, especificamente, que noção é acrescentada em uma sentença pelo seu uso.

Após a análise dos dados retirados dos *corpora*, que possibilitou a postulação (subjativa) de uma análise semântico-pragmática da construção, buscamos verificar a plausibilidade dessa proposta, uma vez que ainda seria possível questionar a realidade psicológica dessa descrição. Assim, para atestar ou refutar a hipótese formulada, foi realizado um experimento *off-line* de paradigma de escolha forçada, com o intuito de observar de que maneira construtos da CCB são interpretados, quando comparados a sentenças simples, isto é, sem a presença da construção. Nossa previsão é a de que o experimento confirmará a proposta segundo a qual a CCB, na medida em que marca quebra de expectativa, funciona como um disparador de pressuposição negativa.

2. A CCB e seu valor semântico-pragmático

O fenômeno estudado aqui pode ser elucidado através do contraste entre as duas frases abaixo:

(14) Eu fui à praia.

(15) Eu *bem* fui à praia.

É possível encarar essas duas sentenças como um par mínimo: qualquer que seja a diferença semântico-pragmática entre elas deve ser atribuída à presença do item *bem*, o único elemento que as diferencia. O que se observa é que (15) veicula não apenas a ideia de que o falante foi à praia, mas também a noção de que esse fato pode ser considerado, por algum motivo, algo fora do comum, inesperado por quem a escuta. Podemos hipotetizar que esta sentença teria sido produzida por um falante que é

conhecido por ser alguém que não costuma ir à praia; ou no caso de que o ato de ir à praia é reconhecido como errado, indiscreto (como ocorreu durante as políticas de isolamento social na pandemia do coronavírus). Por outro lado, ela poderia não ser uma frase bem sucedida, por exemplo, se imaginarmos um falante fictício que mora em frente à praia e que tem o costume de fazer esse passeio diversas vezes por semana.

Podemos também fazer um exercício de interpretação da seguinte frase:

(16) Meu nariz *bem* sangrou hoje.

Enquanto em (15) conseguimos imaginar contextos em que a frase seria tanto gramatical, quanto agramatical, em (16) parece ser difícil imaginar um cenário que torne esta sentença inaceitável. Para tal, seria necessário que o falante fosse alguém que, por algum motivo, passasse pelo evento denotado com frequência, de modo que isso fosse visto pelos demais sujeitos como algo normal e não prejudicial, por exemplo. Do contrário: a produção dessa frase parece se dever ao fato de que o evento de um nariz sangrar é reconhecidamente incomum e, mais do que isso, revelador de algum problema de saúde.

Por outro lado, em (17), a oração principal designa um evento tão altamente comum e banal que, de modo exatamente oposto ao caso em (16), é muito difícil imaginar um contexto em que ela seja uma *boa* frase.

(17) Eu *bem* respiro.

Ainda assim, poderíamos fazer um exercício de imaginação para provar que um *background* de contraexpectativa torna a frase gramatical: imaginemos um mundo fictício em que ETs não obtêm oxigênio pela respiração, mas um deles, que é descendente de uma ET com um humano, é capaz de respirar. Com isso, ele decide contar para um amigo ET sobre a sua habilidade extraordinária e, então, profere (17). Nesse caso, tal frase seria totalmente gramatical.

Observe-se que decorre exatamente da presença do *idiom* estudado na sentença a necessidade de haver um contexto análogo a esse. Como se pode ver, em todos os usos desse padrão idiomático, é evocada a ideia de que o evento designado nas sentenças é inesperado, ou seja, contraria algum tipo de expectativa social estabelecida. O que o falante parece fazer ao usar o elemento *bem* é justamente marcar esse fato: admitir publicamente que sabe que aquilo que ele vai informar pode soar surpreendente para seu interlocutor.

Nesse sentido, inserindo-nos no modelo da GCBU, propomos que todos usos de *bem* análogos a (15-17) são instâncias de uma mesma construção gramatical, que denominamos Construção de Contraexpectativa com Bem. Defendemos que a ela está associado, sistematicamente, o valor semântico-pragmático de *quebra de expectativa*: tecnicamente, dizemos que isso ocorre porque, ao utilizar a CCB, o enunciador evoca a pressuposição de que o ouvinte não esperava ouvir aquilo que foi dito pelo falante. A asserção veiculada pela sentença e a pressuposição evocada pela construção devem ser, portanto, sempre contrárias⁴ – enquanto o que é evocado em (15-17) são as expectativas de que o falante *não* iria à praia, de que seu nariz *não* sangraria e de que ele *não* respiraria, o que ele de fato comunica é o exato oposto. Trata-se, portanto, de um gatilho de pressuposição – mais especificamente, de um *disparador de pressuposição negativa*, na medida em que as proposições evocadas são sempre o inverso daquilo que é transmitido explicitamente.

Mais do que uma conclusão a que se pode chegar a partir de dados inventados, essa generalização pode ser observada em dados reais de uso linguístico. Observe-se o dado retirado do Corpus do Português abaixo:

(18) Não há como saber se Marielle Franco foi levada por uma torrente nova de horror, um agora também rotineiro trucidamento de militantes de direitos humanos da cidade grande. Mas de qualquer modo terá sido levada em uma confluência de barbáries. # A vereadora do PSOL era

4 Os conceitos de asserção e de pressuposição são utilizados aqui conforme estabelecido em Lambrecht (1994).

feminista, defensora de direitos de negros, de favelados, da vida. É muito plausível que por isso tenha sido emboscada e morta. Mas a jovem política foi vítima também da institucionalização do crime ou do crime que toma as instituições. # Sua morte *bem* pode ter sido encomendada por milícias, essa mistura de máfias com esquadrões da morte, de caráter paramilitar, integradas também por ex-policiais. Milícias e facções são o crime institucionalizado.

Analisando todo o trecho, podemos perceber que, de início, o jornalista avalia a possibilidade de que a então vereadora Marielle teria sido assassinada meramente como consequência dos valores que ela defendia: por ser militante dos direitos humanos, estaria vulnerável a ataques. No entanto, em seguida, o autor considera um motivo alternativo para o crime, o de que o assassinato seria interessante para o crime institucionalizado. Essa segunda hipótese é, inclusive, introduzida por uma conjunção adversativa, ou seja, há claramente um contraste entre as duas teses.

O que se deve observar no comportamento linguístico do jornalista é que ele utiliza a CCB no momento em que levanta essa segunda possibilidade. Assim, no trecho “sua morte bem pode ter sido encomendada por milícias”, o escritor não apenas veicula a asserção de que haveria a possibilidade de a morte de Marielle ter sido exigida por milicianos; ele também enquadra essa mesma ideia como algo contrário ao que se espera quando se parte do princípio de que ela poderia ter sido morta simplesmente por ser ativista de direitos humanos.

O uso da CCB enquanto um marcador de contraexpectativa está, pois, alinhado às demais escolhas discursivas do jornalista: primeiramente, ele cria no leitor uma expectativa para o motivo da morte de Marielle, mas logo em seguida a contraria, utilizando justamente a CCB para enquadrar a segunda proposta como uma contraexpectativa. Nesse caso, portanto, a construção dispara uma pressuposição negativa, especificamente, a de que Marielle não teria sido vítima do crime institucionalizado; ao mesmo tempo, a sentença

como um todo veicula a asserção contrária: a de que a vereadora foi, sim, vítima desse tipo de crime.

Observe-se, também, o dado (19), retirado do Corpus do Português:

(19) Quanto a Cabral: réu por a 2^{la} vez, um espanto!, ele entrou com habeas corpus para sair de o Complexo Penal dos Pinhais, em Curitiba, e voltar à Penitenciária de Bangu, no Rio, onde tem visitas fora de hora, bons colchões, comidinhas bacanas e um home theater de Zona Sul. Quem analisa é o ministro Gilmar Mendes, que cuida de casos correlatos e *bem* pode devolver Cabral para a Cidade Maravilhosa. Um escândalo a mais, um a menos... # Isso, porém, é só parte da pesada pauta do Supremo em este ano eleitoral.

Neste trecho, o jornalista parece estar seguindo o seguinte caminho discursivo: ele constrói a prisão de Bangu como aquela em que Cabral terá regalias, algo que contraria uma expectativa social, já que há o senso comum de que presidiários não devem recebê-las. No texto, o uso da palavra “escândalo” para se referir à transferência do político é um elemento linguístico que corrobora essa tese. O que propomos é que, ao sugerir a possibilidade de que isso de fato aconteça, o enunciador antecipa uma atitude ingênua ou moralista do seu receptor, que não espera isso, veiculando, via CCB, a pressuposição de que Cabral não seria transferido para uma prisão com mais benefícios. Dessa maneira, ele não apenas veicula explicitamente a ideia de que essa mudança pode, de fato, acontecer, mas também marca, de maneira implícita, por meio da Construção de Contraexpectativa com Bem, que ela contraria as expectativas do seu ouvinte.

Em suma, o que os dados acima demonstram é que a CCB parece ser usada para marcar gramaticalmente o fato de que o enunciador calcula que seu ouvinte não esperaria ouvir aquilo que seria dito. Isso, por sua vez, implica dizer que esse elemento se configura, portanto, como um gatilho de pressuposição negativa: ele marca gramaticalmente a *evocação de uma proposição contrária* à asserção veiculada na sentença em que se insere.

Diante da elaboração desta hipótese, cabe verificar se ela de fato se mostra pertinente em termos de realidade psicológica.

3. Desenho experimental

Com o objetivo de verificar a hipótese formulada na seção anterior (a de que a CCB consiste em um elemento disparador de pressuposição negativa), foi realizado um experimento *off-line* de paradigma de escolha forçada elaborado a partir de sentenças com e sem a CCB, como mostram os exemplos a seguir.

- (20) a. O Luiz *bem* comprou um livro.
b. O Luiz comprou um livro.
- (21) a. A Sofia *bem* foi passear na praia.
b. A Sofia foi passear na praia.

Defendemos aqui que sentenças com a CCB, como (20a) e (21a), evocam uma pressuposição exatamente contrária à asserção veiculada na sentença. Em (20a) e (21a), as pressuposições evocadas são, respectivamente, a de que Luiz não havia comprado um livro e a de que Sofia não havia passeado na praia. Ao mesmo tempo, são veiculadas, pelos falantes destas frases, asserções opostas: Luiz, na verdade, comprou um livro; e Sofia, na verdade, foi passear na praia. Em contrapartida, não se pode dizer o mesmo sobre frases como (20b) e (21b), que não contam com nenhum tipo de disparador de pressuposição e consistem, portanto, apenas em representações de fatos (nestes casos, o fato de que Luiz comprou um livro e o fato de que Sofia passeou na praia).

No experimento realizado, a tarefa de cada participante era responder às perguntas interpretativas feitas após cada sentença lida, para as quais havia três opções de resposta ((A), (B) ou (C)). Todas as alternativas (A)

envolviam *evocação de pressuposto positivo*: no caso de o participante ler uma sentença como (20a), por exemplo, a resposta (A) marcava a ideia de que era esperado que o Luiz comprasse um livro. Por outro lado, todas as alternativas (B) envolviam *evocação de pressuposto negativo*: nesse mesmo caso, a resposta marcava a ideia de que não era esperado que o Luiz comprasse um livro. As alternativas (C), por fim, sempre envolviam *indefinição*, isto é, a *impossibilidade do participante de escolher entre (A) ou (B)*⁵. Neste desenho experimental, portanto, a variável dependente em jogo é a quantidade de vezes em que cada alternativa (as opções (A), (B) e (C)) é escolhida, enquanto a variável independente é a presença ou a ausência da CCB nas sentenças julgadas pelos participantes.

Cada participante do teste, realizado no software *OpenSesame* (versão 3.2.3b1), foi exposto a dezesseis estímulos distratores; incluídos no experimento com o objetivo de evitar que o informante identificasse com facilidade o objeto investigado – e a oito estímulos críticos: quatro da condição com a CCB e quatro da condição sem a CCB. Após cada frase, que ficava disponível na tela por 4800ms, o participante deveria selecionar uma dentre as três alternativas ((A), (B) ou (C)) relativas à sentença que havia acabado de ler – nesse momento, os participantes podiam levar o tempo que julgassem necessário para selecionar uma das alternativas.

Utilizamos o delineamento experimental em quadrado latino para dividir os estímulos críticos em dois scripts ((A) e (B)), a fim de impedir a repetição de material lexical entre as duas condições experimentais. Além disso, todos os estímulos críticos com a CCB que compuseram o experimento foram elaborados de acordo com o padrão SVO, sempre com o item *bem* posposto ao sujeito. A mesma estrutura oracional foi usada para criar os

5 Embora seja uma prática metodológica comumente adotada, aqui não houve contrabalanceamento das alternativas (A) e (B) a fim de evitar uma tendência de respostas por parte do informante. Reconhecemos que esse aspecto deve ser revisitado e reformulado em pesquisas futuras.

estímulos críticos sem a CCB, que, no entanto, não contavam com acionadores de pressuposição ou focalizadores de qualquer natureza.

Na introdução do experimento, foi pedido que os participantes se imaginassem em uma situação hipotética: a de que eles entrariam em uma sala onde conversam dois amigos, um menino e uma menina (os quais ele não conheceria). Logo em seguida, os participantes ouviriam a menina dizer uma frase para o menino. Dentro dessa cena hipotética, cada frase a ser julgada pelos informantes é proferida por essa personagem (a menina). Nesse contexto, atuando como observador do diálogo entre esses dois personagens, o sujeito deveria inferir, a partir de um enunciado produzido pela menina, que tipo de “cálculo” ela estava fazendo em relação ao estado mental do interlocutor (o menino).

Nesse contexto, as alternativas (A) e (B) de todas as frases indicavam uma expectativa do ouvinte (o menino) sobre o conteúdo proposicional expresso pela falante, *a menina*. A alternativa (A), para todas as sentenças, indicava uma expectativa positiva do *menino* em relação ao conteúdo proposicional da sentença proferida pela *menina*. A alternativa (B), por outro lado, sempre indicava uma expectativa negativa do menino em relação ao conteúdo do que é dito pela menina – ou seja, ela indicava que a informação dada pela menina não era esperada por ele. Os estímulos críticos de ambas as condições podem ser vistos a seguir⁶:

6 O quadro 1 contém os estímulos críticos do script A.

Quadro 1 – Estímulos críticos.

COM A CCB	SEM A CCB
<p>João bem tirou 10 em matemática.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que João tivesse tirado 10 em matemática.</p> <p>b) O menino não esperava que João tivesse tirado 10 em matemática.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>	<p>A Sofia foi passear na praia.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que Sofia tivesse ido passear na praia.</p> <p>b) O menino não esperava que Sofia tivesse ido passear na praia.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>
<p>O Luiz bem comprou um livro.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que Luiz tivesse comprado um livro.</p> <p>b) O menino não esperava que Luiz tivesse comprado um livro.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>	<p>A Joana pintou o cabelo.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que Joana tivesse pintado o cabelo.</p> <p>b) O menino não esperava que Joana tivesse pintado o cabelo.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>
<p>O Paulo bem comeu brigadeiro ontem.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que Paulo tivesse comido brigadeiro.</p> <p>b) O menino não esperava que Paulo tivesse comido brigadeiro.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>	<p>A Eliane foi à missa hoje.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que Eliane tivesse ido à missa.</p> <p>b) O menino não esperava que Eliane tivesse ido à missa.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>
<p>O Carlos bem comeu tomate.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que Carlos tivesse comido tomate.</p> <p>b) O menino não esperava que Carlos tivesse comido tomate.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>	<p>A Fernanda viajou para os Estados Unidos mês passado.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>a) O menino esperava que Fernanda tivesse viajado para os Estados Unidos.</p> <p>b) O menino não esperava que Fernanda tivesse viajado para os Estados Unidos.</p> <p>c) Não é possível afirmar que A nem B são verdade.</p>

Naturalmente, optamos por incluir os estímulos críticos sem a CCB a fim de verificar se uma eventual tendência a respostas (B) para os construtos da CCB poderia ser de fato associada à presença dessa construção em particular. Além disso, o delineamento do experimento foi intra-sujeitos, para que todos os participantes pudessem ser expostos a estímulos de ambas as condições (com e sem a CCB).

Em relação ao perfil dos participantes, 30 sujeitos, de 19 a 64 anos, participaram voluntariamente do experimento. Todos eram falantes nativos do PB e possuíam ensino superior completo ou incompleto, em áreas de formação diversas. Quanto aos critérios de exclusão, optamos por não realizar o experimento com estudantes de Letras que pudessem ter afinidade com a área de Linguística, visto que poderiam identificar mais facilmente o objeto investigado, o que provavelmente afetaria as respostas dadas por esses voluntários⁷.

4. Previsões experimentais e análise estatística

Nossas previsões são as seguintes: (i) para os estímulos com a CCB, a quantidade de seleções da alternativa (B) será significativamente maior do que a quantidade de escolhas das demais alternativas ((A) e (C)); e (ii) para os estímulos sem a CCB, a quantidade de escolhas das alternativas (A) e (C) será significativamente maior do que a quantidade de seleções da alternativa (B).

A fim de analisar estatisticamente os dados obtidos, foram realizados dois testes qui-quadrado de bondade de ajuste (*goodness of fit*). Num primeiro momento, dividimos os resultados de acordo com as três categorias a que cada alternativa correspondia. Dessa forma, as opções (A) foram inseridas na categoria de evocação de pressuposto positivo; as opções (B), evocação de

7 Cada informante, ao aceitar participar da pesquisa, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando os pesquisadores responsáveis a utilizar os dados obtidos no experimento.

pressuposto negativo; e as opções (C), indefinição. Em seguida, a diferença estatística entre as respostas dadas para cada condição (com e sem a CCB) foi calculada separadamente. Nesse caso, o grupo de respostas sem a CCB funcionou como um grupo controle, já que teve a função de mostrar se a tendência observada para os estímulos com a CCB era ou não motivada pela presença da construção. O quadro abaixo sintetiza a hipótese, as previsões experimentais e os testes estatísticos realizados.

Quadro 2 – Hipótese, previsões experimentais e testes estatísticos.

HIPÓTESE	PREVISÕES EXPERIMENTAIS	TESTES ESTATÍSTICOS
A CCB tem valor de contraexpectativa e atua gramaticalmente como um disparador de pressuposição negativa.	A quantidade de seleções da alternativa ligada à evocação de pressuposto negativo (B) será significativamente maior nos construtos com a CCB, ao passo que o mesmo não será verdade para os construtos sem a CCB.	Dois testes qui-quadrado de bondade de ajuste: um para os estímulos com a CCB e o outro para os estímulos sem a CCB.

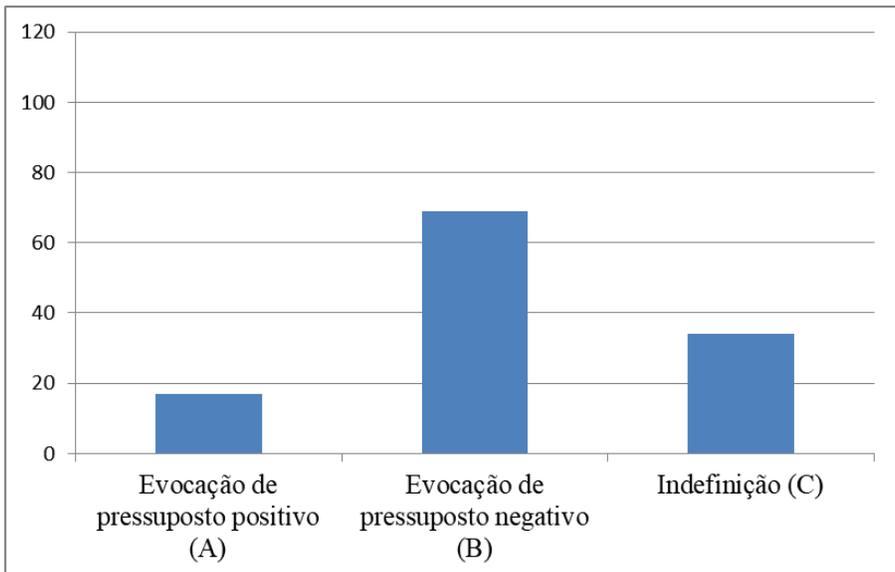
5. Resultados

Procuramos defender a proposta de que a CCB atua como um disparador de pressuposição negativa, no sentido de que marca a ciência do falante de que seu ouvinte não esperava ouvir o enunciado proferido pelo primeiro. Em termos experimentais, essa hipótese se traduz na previsão de que as sentenças com a CCB receberão mais respostas (B) (evocação de pressuposto negativo) em comparação com as outras respostas (ao passo que o mesmo não será verdadeiro para os estímulos sem a CCB). A tabela e o gráfico abaixo mostram os resultados obtidos no primeiro teste qui-quadrado de bondade de ajuste, que analisou as respostas atribuídas exclusivamente aos estímulos da condição com a CCB.

Tabela 1 – Número de respostas atribuídas aos estímulos com a CCB.

Presença da CCB	
Alternativa	Número de respostas
Evocação de pressuposto positivo (A)	17
Evocação de pressuposto negativo (B)	69
Indefinição (C)	34

Gráfico 1 – Respostas atribuídas aos estímulos com a CCB.



Como a tabela mostra, de um total de 120 dados, a alternativa mais escolhida foi a (B) (evocação de pressuposto negativo), selecionada 69 vezes, ao passo que a alternativa (A) (evocação de pressuposto positivo) foi escolhida 17 vezes e a C (indefinição), 34 vezes. Isto é, observa-se uma nítida preferência pela opção que indica evocação de pressuposto negativo nos estímulos com a

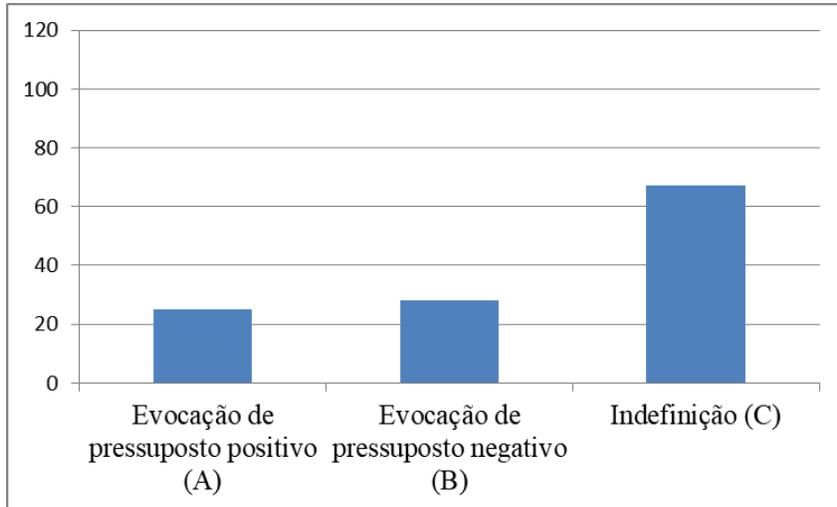
CCB, uma vez que os participantes optaram mais vezes pela alternativa (B) do que pelas outras duas alternativas somadas. Essa diferença, além disso, se revelou estatisticamente significativa ($p < 0.00001$). Esse resultado, portanto, sugere enfaticamente que a presença da CCB de fato favorece a leitura de contraexpectativa.

Embora esses primeiros resultados já revelem diferença significativa entre as respostas atribuídas à condição com a CCB, foi necessário verificar se essa era uma diferença gerada especificamente devido ao emprego dessa construção gramatical, e não a algum tipo de tendência geral que estaria presente em quaisquer tipos de sentenças. Por isso, comparamos esses resultados com os resultados do teste qui-quadrado de bondade de ajuste feito com os dados sem a construção, com o intuito de observar se essa tendência se manteve ou se o tipo de respostas atribuídas a esse segundo grupo difere do primeiro. A tabela e o gráfico abaixo mostram os resultados obtidos nesse segundo teste estatístico.

Tabela 2 – Número de respostas atribuídas aos estímulos sem a CCB.

Ausência da CCB	
Alternativa	Número de respostas
Evocação de pressuposto positivo (A)	25
Evocação de pressuposto negativo (B)	28
Indefinição (C)	67

Gráfico 2 – Respostas atribuídas aos estímulos sem a CCB.



Lembremos que o segundo grupo de estímulos, aqueles sem a CCB, era formado por sentenças SVO simples, destituídas de qualquer tipo de disparador de pressuposição, a fim de que, a partir delas, não fosse possível inferir qualquer tipo de expectativa (positiva ou negativa). Em relação a essas frases, verificou-se que a alternativa selecionada com mais frequência foi a opção (C) (indefinição), escolhida 67 vezes. Além disso, dentre os participantes que não selecionaram a alternativa (C), o número de pessoas que parecem inferir algum tipo de expectativa, positiva, ou negativa, é bastante dividido: 25 ocorrências para evocação de pressuposto positivo e 28 para evocação de pressuposto negativo. Como o cálculo qui-quadrado demonstrou, a preferência pela opção (C), para os estímulos sem a CCB, em detrimento das demais opções, também se mostrou estatisticamente significativa ($p < 0.00001$). A partir desses resultados, é possível inferir que a interpretação de pressuposição negativa não se manifesta na ausência da CCB.

Em síntese, verificamos que a inferência de pressuposição negativa é expressiva quando há a presença da CCB, o que, por outro lado, não ocorre com as sentenças que não contam com essa construção. Esse resultado pode ser observado numericamente, uma vez que a quantidade de seleções da alternativa (B) passa de 28, na condição sem a CCB, para 69, na condição com a CCB, ao passo que a quantidade de seleções da alternativa (A) passa de 17 para 25 e da opção (C), de apenas 34 para 67. Esses números corroboram nossa previsão e sugerem, ao mesmo tempo, que (i) a CCB de fato parece estar associada a uma interpretação de evocação de pressuposição negativa, como revela o primeiro teste estatístico, e que (ii) essa parece de fato ser uma característica particular da CCB, e não uma tendência geral de interpretação para quaisquer tipos de enunciado, conforme indicado pelo segundo teste estatístico. Em termos de realidade psicológica, o conjunto de evidências experimentais aqui reportadas parece validar a hipótese, apresentada anteriormente, de que a CCB atua como um disparador de pressuposição negativa.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou apresentar uma proposta semântico-pragmática para a Construção de Contraexpectativa com Bem e testar a sua realidade psicológica, por meio de um experimento psicolinguístico. Segundo essa análise, a CCB atua como um disparador de pressuposição negativa, na medida em que marca a ciência do falante de que seu ouvinte não tinha a expectativa de ouvir o que foi dito pelo primeiro. Para verificar essa hipótese, foi feito um experimento de escolha forçada, em que os sujeitos julgaram sentenças com e sem essa construção. Os resultados obtidos revelaram diferença estatisticamente significativa entre as respostas dadas pelos participantes para os dois tipos de enunciados julgados, o que fornece evidências que corroboram a hipótese levantada neste artigo.

Estando comprovado empiricamente que a Construção de Expectativa com Bem marca a ideia de contraexpectativa, devemos apontar ainda que ela deve ser entendida como uma construção de intersubjetividade (VERHAGEN, 2005). Afinal, esta não atua na representação de um objeto de conceptualização específico, como fazem as construções bitransitiva e locativa, por exemplo. Estas duas construções são utilizadas pelo falante para designar, especificamente, a ação de transferência e a noção de localidade (respectivamente), relativas ao nível O (VERHAGEN, 2005). Do contrário, a Construção de Contraexpectativa com Bem pode ser utilizada para designar diferentes situações particulares, como, nos dados (15-17), os eventos de ir à praia, de um nariz sangrar e de respirar. Na verdade, a CCB atua na *conceptualização* de objetos, sendo responsável por enquadrar a asserção veiculada em cada sentença como uma quebra de expectativa. Mais ainda, trata-se de um padrão relacionado ao nível S por atuar na interação entre sujeitos, de modo que o falante, ao utilizá-la, reconhece a existência de um ouvinte que detém um conjunto específico de conhecimentos e expectativas (mais especificamente, expectativas contrárias àquilo que é veiculado via asserção).

Referências

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

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DETOGNE, K. P.; LUQUETTI, E C. F. O Estudo do item bem como marcador discursivo: uma perspectiva da linguística funcional para o ensino de língua materna. **Agenda Social**, v. 8, n. 2, p. 12-19. 2014.

FILLMORE, C. J.; KAY, P.; O’CONNOR, M. C. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. **Language**, vol. 64, n. 3, p. 501-538. Set. 1988.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language**. New York: Oxford University Press, 2006.

ILARI, R.; NEVES, M. H. de M. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PORTELA, B. “**Eu bem queria virar jacaré**”: um estudo experimental sobre a Construção de Contraexpectativa com Bem. 2021. 39 f. Monografia (Licenciatura em Letras – Português e Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOUSA, C. **A Construção de Contraexpectativa com Bem e seu valor semântico-pragmático**. 2021. 47 f. Monografia (Licenciatura em Letras – Português e Literaturas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

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

(Im)Polidez Linguística e Preservação de Face em uma Sessão Plenária do Supremo Tribunal Federal

Linguistic (Im)Politeness and Face Preservation in a Plenary Session Of The Brazilian Supreme Court

Ananias Agostinho da Silva*
Amanda Aparecida da Costa**
Gabrielly Thiciane dos Santos Andrade***

RESUMO

Este artigo objetiva descrever e analisar a ocorrência de (im)polidez e de estratégias de preservação da face em uma sessão plenária do Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro, nomeadamente em interação entre os ministros Gilmar Mendes e Luís Roberto Barroso. Como metodologia, é um trabalho qualitativo que adota o método de análise da conversa, com enfoque descritivo e interpretativista. Para tanto, fundamenta-se em pressupostos de teorias da polidez, a partir de autores como Brown e Levinson (1987), Goffman (1978) e Culpeper (2011), entre outros. A análise dos dados aponta que, em espaços formais públicos, como o plenário da mais alta corte do país, lugar que exige certo rigor linguístico e comportamental

Recebido em 5 de maio de 2023.

Aceito em e de agosto de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1369>

* Universidade Federal Rural do Semi-Árido, ananias.silva@ufersa.edu.br
<http://orcid.org/0000-0001-5442-5133>

** Universidade Federal Rural do Semi-Árido, amanda17aparecida@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3445-1726>

*** Universidade Federal Rural do Semi-Árido, gabriellythiciane@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4508-9382>

próprios da esfera jurídica, as interações se valem fortemente de estratégias de (im)polidez e de preservação da face. Sendo esse um espaço de resolução de conflitos, os discursos nem sempre cumprem a impessoalidade, clareza, concisão, formalidade e uniformidade esperadas.

PALAVRAS-CHAVE: Polidez. Impolidez. Preservação da face.

ABSTRACT

The aim of this article is to describe and analyze the occurrence of (im)politeness and face-saving strategies in a plenary session of the Brazilian Supreme Court of Justice (STF), in the interaction between Justices Gilmar Mendes and Luís Roberto Barroso. Methodologically, it is a qualitative work that applies the method of conversation analysis with a descriptive and interpretative approach. It is based on assumptions from the theories of politeness, including authors such as Brown and Levinson (1987), Goffman (1978) and Culpeper (2011). The data analysis shows that in formal public spaces such as the plenary session of the highest court in the land, a place that requires a certain linguistic and behavioral rigor typical of the legal sphere, interactions rely heavily on strategies of (im)politeness and face-saving. As it is a place of conflict resolution, discourse does not always conform to the expected impersonality, clarity, conciseness, formality and uniformity.

KEYWORDS: Politeness. Impoliteness. Face preservation.

Introdução

A discussão a respeito de atos polidos e impolidos e do emprego pelos interlocutores de estratégias para a preservação de suas faces nas interações sociais desenroladas no cotidiano tem despertado o interesse de várias áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia, o Direito e a própria Linguística, a partir de enfoques teórico-metodológicos também variados. Em parte, isso se justifica pelo fato de esse tipo de comportamento linguístico e social ser quase constitutivo das práticas interacionais humanas. De fato, em todo tempo, há interações que são mais marcadas pelo aumento da tensão entre os interlocutores, porque são mais conflituosas. Não obstante, por outro lado, especialmente após o advento da *internet*, a ocorrência frequente de atos comunicativos violentos em espaços públicos tem chamado a atenção

de pesquisadores e especialistas interessados em compreender nuances das interações humanas. Nas redes sociais digitais, como *Facebook* e *Instagram*, as interações exaltadas se disseminam freneticamente e, por vezes, ocorrem de modo mais ou menos intencional, com claros propósitos argumentativos.

Na maioria das situações, comunicações marcadas pela agressividade verbal, tornadas públicas através de mídias digitais, despertam a atenção devido ao caráter impolido ou pouco polido dos interlocutores, sobretudo quando envolvem celebridades ou personalidades públicas, como políticos, juristas, escritores etc. Nesse sentido, mesmo que interações atravessadas pela violência verbal não sejam exclusivas da sociedade contemporânea, já que sempre aconteceram entre os indivíduos, em espaços públicos e privados, o que sucede hoje é que há uma desmedida visibilidade nas mídias para a violência em si, dado o crescimento exponencial das diversas possibilidades de divulgação de informação através, principalmente, das redes sociais digitais e de outras mídias a elas atreladas. Essa ampla divulgação atrai espectadores, que, a partir do trabalho dos jornais e da mídia em geral, se motivam a acompanhar os conflitos e as polêmicas tornadas públicas, ainda que os assuntos não se relacionem diretamente com a vida privada.

Frente a isso, o cenário social e político pode ser palco para controvérsias e polêmicas as mais diversas. A polarização social que caracteriza as sociedades democráticas modernas, a exemplo do que acontece no Brasil, fortemente dividido politicamente entre direita e esquerda, revolucionários e conservadores, gera debates engajados e exaltados não tão só entre anônimos, mas leva figuras públicas a produzirem discursos que agridem faces alheias e/ou protegem suas faces durante o processo interacional. É o que ocorre, por exemplo, nas sessões de assembleias políticas, como na Câmara dos Deputados Federais, ou jurídicas, como no Supremo Tribunal Federal (STF). Essas interações instauram uma situação que deve ser amparada nas capacidades argumentativas para defesa de teses e pontos de vista, por meio de padrões linguísticos usados pelas camadas mais escolarizadas da população e amparados nas formalidades dos discursos do plenário. Todavia,

dependendo da ocorrência de (im)polidez em uma sessão de plenário desse tipo, por exemplo, o regime da interação precisará adotar estratégias de recuperação de proteção da face no jogo comunicativo para cumprir com as regras linguísticas e sociais esperadas nesse ambiente.

Relativamente a esse respeito, este trabalho pretende descrever e analisar a ocorrência da (im)polidez e o emprego de estratégias de preservação das faces em uma sessão plenária do STF brasileiro, notadamente numa interação desenrolada entre dois ministros, Gilmar Ferreira Mendes e Luís Roberto Barroso. A hipótese assumida é de que as conversações desdobradas em contextos desse tipo são muito frequentemente marcadas pelo emprego de atos polidos e de estratégias de preservação da face, como recursos capazes de amenizar situações conflituosas e de construir uma imagem de seriedade e responsabilidade social para os interlocutores perante a sociedade civil. Apesar disso, perfilhamos que as interações ocorridas nesse espaço não estão isentas de traços de impolidez e, como consequência, do emprego de estratégias de recuperação de face, dado que sempre problematizam temas polêmicos, dos quais os interlocutores possuem pontos de vista abalizados em uma argumentação racional e com os quais se engajam a fim de que sejam assumidos como jurisdição. Em particular, interessa-nos analisar a conversação que se desenvolveu entre os ministros Gilmar Mendes e Luís Roberto Barroso durante uma sessão do STJ, no 21 de março de 2018, ao protagonizarem uma discussão que chamou a atenção pela falta de decoro, pelo teor dos insultos impolidos e pelo bate-boca instaurado.

A discussão entre os ministros foi acentuadamente marcada pelo emprego da violência verbal, por contradiscursos antagônicos, com debates acalorados de forma polarizada em torno de pontos de vistas opostos, com traços evidentes de desqualificação do outro a partir de uma argumentação *ad hominem*, resultando em uma relação conflituosa crescente que pode impedir o cumprimento da ética do discurso e do decoro esperado para aquela situação. De acordo com Amossy (2017), esse tipo de confrontação polarizada em torno de duas teses ou pontos de vista antagônicos supõem sujeitos profundamente

implicados no debate. Na verdade, a esse respeito, a autora provoca uma reflexão: “como, de fato, participar de um debate caloroso, que provoca um choque de posições antagônicas, sem se engajar pessoalmente?” (AMOSSY, 2017, p. 61). Essa ótica sugere que quanto mais envolvidos com a discussão em pauta maior a possibilidade de se desencadear uma interação com marcas de impolidez e traços da violência verbal. Essa é uma realidade que se repete com enorme frequência nas mais diversas interações desenroladas no cotidiano, conforme se verifica na ampla divulgação de vídeos na *internet*, como ocorreu com a interação desencadeada na sessão do plenário do STF que é aqui estudada sob o viés de teorias linguísticas da polidez.

O emprego de estratégias de polidez existe em decorrência da ameaça (ou da evidência dela) à face. Nesse sentido, face e polidez são conceitos que estão profundamente imbrincados, o que nos convida a abordá-los de forma integrada, como faremos no presente artigo. Há já uma tradição de estudos no âmbito das ciências da linguagem desenvolvidos a partir dessa relação. Na década de 1970, os estudos sobre polidez de Brown e Levinson (1987), registrados no campo da sociolinguística, originaram-se da pesquisa de base etnográfica de Erving Goffman a respeito do estudo da face. Esse autor já havia constatado que as pessoas, em situações de conversação, de forma inevitável, procuram preservar a sua imagem que, inconscientemente, é formada nas interações (GOFFMAN, 1967). Na verdade, ainda segundo o autor, ocorre que, nas interações verbais, o emprego de determinados atos de fala pode comprometer a face dos envolvidos, que se sentem como que atacados, e assim, para proteger suas faces, as pessoas utilizam estratégias de polidez, a fim de evitar possíveis confrontos no momento da interação ou mesmo de expor a face do outro.

É, pois, partindo desse contorno teórico que buscamos empreender a análise dos dados apresentada neste artigo. Para isso, metodologicamente, adotamos pressupostos da pesquisa qualitativa, no sentido de que nos interessa perscrutar especificidades do objeto pesquisado (MINAYO, 2003), o que é feito a partir do método de análise da conversação (KERBRAT-

ORECCHIONI, 2006), considerando procedimentos de análise descritivos e interpretativistas. Ademais, quanto a sua forma de estruturação, além desta introdução, primeira seção, este artigo conta ainda com outras três seções. A segunda seção é destinada à fundamentação teórica e faz uma revisitação de conceitos chave de teorias da polidez a partir de uma abordagem pragmática. A terceira é dedicada à análise do *corpus* deste trabalho, que é composto pela transcrição da conversação ocorrida entre os ministros Luís Roberto Barroso e Gilmar Ferreira Mendes durante uma sessão de plenário transmitida em vídeo na plataforma do *YouTube*. Por último, apresentamos as considerações finais.

1. Revisitação de alguns conceitos teóricos

Nesta seção, serão estabilizados alguns conceitos fundamentais retomados das abordagens teórico-metodológicas que motivaram as análises perpetradas neste artigo.

1.1. A Pragmática

De um ponto de vista histórico, podemos dizer que a Pragmática tem suas raízes na filosofia da linguagem, no pragmatismo filosófico ou pragmaticismo. Nasceu da ideia de relação entre os signos linguísticos e o contexto, bem como das várias possibilidades de construção de sentidos que o signo pode assumir em dados contextos comunicacionais. Nesse sentido, no campo dos estudos da linguagem, surge como reação ao estruturalismo linguístico saussuriano a partir dos trabalhos pioneiros de Jonh Langshaw Austin, os quais influenciaram decisivamente na chamada virada pragmática da linguística moderna. Esse autor propõe uma concepção performativa de linguagem, que a vê não apenas como forma de representação, mas também como forma de ação sobre o mundo. Em função disso, as pesquisas desenvolvidas no campo da Pragmática ocorrem por meio da análise empírica

da linguagem, com foco no uso da própria língua, isto é, na prática linguística situada. Isso quer dizer que a Pragmática não evidencia fatores atinentes à estrutura de uma língua, como gramática, morfologia e sintaxe, mas enfatiza a observação de uma série de aspectos importantes às interações que os indivíduos estabelecem por meio das línguas.

A Pragmática deu lugar a expedientes até então ignorados pela Linguística. Pôs em evidência camadas do texto que não eram percebidas nas análises linguísticas, focalizadas em significados explicitamente compreendidos do léxico, da sintaxe e da própria semântica dos textos. Alargando esse exame, a Pragmática observou que, no texto, há diversos níveis de significação, ou seja, “(...) além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do emissor” (KOCH, 1996, p. 160). De fato, como toda interação acontece em um contexto, há aspectos contextuais que não são expressos na materialidade dos textos, todavia, eles são determinantes para a construção de sentidos. Sendo assim, a análise de dada interação que ocorre em uma situação comunicativa, além da compreensão dos aspectos sintáticos e semânticos do texto, demanda conhecimento pragmático. Esse postulado revolucionou as ciências da linguagem a partir da segunda metade do século vinte, que passaram a levar em conta o contexto pragmático dos textos no exame de expedientes linguísticos.

Pela complexidade de seu objeto, as interações humanas, a Pragmática estabelece conexões com áreas diversas do conhecimento, como a própria Linguística, a Filosofia, a Retórica, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, que, de alguma forma, apresentam um traço comum relativo aos seus objetos de estudos, o uso concreto da linguagem em contextos situados. Por ser uma área ampla e diversificada, a depender da abordagem que for desenvolvida, e em função do seu caráter interdisciplinar, a Pragmática pode receber definições variadas. Porém, em sentido *lato*, podemos dizer que, nos estudos pragmáticos, o que é analisado é a relação entre o signo, os locutores e os contextos de uso. Nessa ótica, Levinson (2007, p. 29) explica que a Pragmática

é “o estudo da capacidade dos usuários da língua de emparelhar sentenças com os contextos em que elas seriam adequadas”. Em outras palavras, trata do estudo das expressões semânticas em situação de comunicação, o que supõe considerar o que é ou não adequado.

Portanto, a Pragmática guiou-se pela constatação de que somente o conhecimento acerca do sistema da língua não é suficiente para que muitos dos fatos linguageiros sejam utilizados em uma situação concreta de comunicação (FIORIN, 2008), verificou-se, logo, que é necessário avaliar os usos que os falantes fazem da língua e todas as condições que governam a utilização da linguagem. À vista disso, entendemos a Pragmática como sendo a ciência que estuda a linguagem humana em situações de interação, quer dizer, a ciência que procura compreender o que foi dito e não dito no texto, o que é explícito de maneira constativa ou performativa, mas também aquilo que se depreende, de igual modo, isto é, como ato de fala constativo ou performativo, a partir de implícitos, de inferências que implicam no sentido do texto. A Pragmática leva em conta os papéis preenchidos pelos interlocutores em dado contexto comunicacional, bem com as condições que conduzem os usos da linguagem e que determinam as escolhas impetradas pelo falante, isto é, como o falante se relaciona com a situação social ao seu redor para produzir o texto.

Levando em consideração que, no quadro das ciências da linguagem, a Pragmática é exatamente o ramo que estuda a língua em uso, compete destacar fenômenos que são contemplados nos estudos desenvolvidos a partir de seus quadros teórico-metodológicos. Particularmente, entre os fenômenos e objetos da pauta de trabalho dessa abordagem, a noção de polidez linguística tem merecido destaque, dada a sua pertinência nas interações humanas. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), nos estudos pragmáticos recentes, é comum o interesse para compreender as ocorrências de (im)polidez desenroladas nas interações verbais. A polidez é, hoje, um dos principais temas de estudo da Pragmática. Em função disso, nos tópicos seguintes, tratamos a respeito desse fenômeno linguístico-pragmático-interacional, focando algumas nuances que foram consideradas nas análises empreendidas.

1.2. Polidez: o modelo de Brown e Levinson

Como já dissemos, o conceito de polidez tem sido, ao longo de tempo, retomado e problematizado em diferentes áreas do conhecimento. Em muitos desses quadros teóricos, a polidez foi vista de forma limitada, como que se referindo a um conjunto de condutas comportamentais exigidas pela sociedade e que, portanto, deveriam ser atendidas pelos interlocutores nas interações em que se envolvem. Dessa maneira, parece que a polidez correspondia às normas de civilidade – ao que hoje é tomado como *regras de etiqueta*. Referia-se, pois, ao estado de cordialidade das relações interpessoais e de adequação às convenções sociais. Nesse sentido, a polidez é tomada como equivalente à cortesia, termo derivado de corte e, por extensão, de cortês: todos os que frequentavam a corte deveriam apresentar modos de tratamento e de respeito aos outros convencionados socialmente e avaliados como apropriados, deveriam ser corteses. A polidez foi compreendida dessa maneira por muitos linguistas e filósofos, interessados em estudar os rituais adotados por uma dada comunidade.

Todavia, no quadro da Linguística moderna em interfaces com outras disciplinas, como a Etnografia, a Antropologia e a Sociologia, esse conceito foi ampliado por alguns linguistas e antropólogos preocupados em compreender o fenômeno da polidez de modo mais consistente. Lakoff (1973, p. 34), por exemplo, explicou que a polidez deveria ser tomada como sendo uma espécie de “sistema de relações interpessoais desenvolvido para facilitar a interação minimizando o potencial para o conflito e a confrontação inerentes a todos intercâmbios humanos”. Subjaz a sua compreensão a ideia de que todo encontro social supõe algum risco para os envolvidos e, por isso, a necessidade do conhecimento e do emprego de mecanismos compensatórios que podem amenizar supostos conflitos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Logo, nos eventos comunicativos, os sujeitos podem recorrer às estratégias de polidez para preservar o equilíbrio nas convivências sociais e nos intercâmbios que estabelecem.

Nessa perspectiva ampliada de polidez, um dos modelos de análise mais difundidos na área dos estudos da linguagem sobre o fenômeno da polidez foi aquele desenvolvido por Brown e Levinson (1987). Baseando-se nas noções de face e de território, recuperadas da etnografia, esses autores dedicaram-se à compreensão dos atos de linguagem levando em conta os efeitos causados às faces dos participantes. Particularmente, o modelo de Brown e Levinson (1987) foi inspirado na noção de face originalmente apresentada por Goffman (1980, p. 76), correspondente ao “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um determinado contato”. Em outras palavras, “a face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados”. Frente a isso, ocorre que, para manter a harmonia na comunicação, é preciso que os interlocutores alimentem o desejo de manter ou construir uma imagem positiva do seu eu mediante um contexto social, caso contrário os sujeitos correm o risco de ter sua face ameaçada.

No modelo dos autores, de um lado, a polidez é concebida como sendo estratégia e prevenção de ameaça à face e, de outro, a impolidez como uma espécie de oposição à polidez. São, pois, objetos imbrincados, ainda que distintos. Brown e Levinson (1987) explicam que a maioria dos nossos atos de linguagem são, de alguma forma, ameaçadores para as nossas faces ou para as faces do outro. Por isso, os interlocutores investem em um trabalho de faces, que diz respeito exatamente ao emprego de estratégias de polidez voltadas para a preservação das faces e, portanto, para evitar riscos na comunicação. Dizendo de outro modo, para evitar ameaças à face do outro ou até à sua própria face, o locutor recorre a determinadas estratégias de polidez que podem atenuar o seu discurso – são estratégias de preservação da face. De maneira contrária, quando, por algum motivo, a intenção for ameaçar ou agredir a face do outro, o locutor recorre, e mesmo que inconscientemente, a estratégias de impolidez, correndo quase sempre o risco de ter sua face também ameaçada ou atacada.

Assim perspectivados, Brown e Levinson (1987) apresentaram sua teoria da polidez a partir do entendimento de que as interações humanas podem ser ameaçadoras mediante o comportamento estabelecido entre interlocutores. A teoria se aplica ao estudo da polidez de forma mais ampla, ou seja, eles entendem a polidez como um conjunto de estratégias verbais que podem ser utilizadas pelos interlocutores em várias situações comunicativas para evitar embaraços e proteger as suas faces, o que acontece nas mais triviais situações do cotidiano, como em uma conversa privada entre membros de uma família, quando, no geral, não há um alto grau de monitoramento por parte dos falantes, mas também em contextos mais formais e monitorados, como em sessão plenária de um tribunal jurídico, objeto de análise deste artigo. Na verdade, esse foi um dos grandes avanços do modelo de Brown e Levinson (1987), considerar que atos (im)polidos não acontecem somente em situações mais monitoradas, mas em toda interação, podendo apresentar graus variados, a depender, entre outros aspectos, de tipo de monitoramento dos interlocutores.

Em síntese, os autores partem do entendimento de que as relações interpessoais exigem dos falantes o emprego de estratégias linguísticas que podem apresentar “certa deferência para com outrem, o reconhecimento de sua existência e valor” (LA TAYLLE, 2001, p. 98). É por isso que, em geral, o falante sempre busca manter uma determinada conduta convencionalmente vista como aceitável na sociedade, a fim de estabelecer uma relação interpessoal que preserve as faces e mantenha a interação livre de atos impolidos. Referente a isso, Brown e Levinson (1987) destacam que, nas interações em geral, é como se houvesse um “interesse de cada participante em manter a face do outro, isto é, agir de forma a assegurar aos outros participantes que o agente está atento às pressuposições relativas à face ameaçada (p. 61)”. Dessa forma, o falante tem a intenção comunicativa mais ou menos consciente de interagir estrategicamente para atenuar a ameaça à face – ainda que o mesmo possa ser dito quando, mais ou menos intencionalmente, ele pretende ameaçar a face do seu interlocutor e apela para certas estratégias linguísticas.

É nessa perspectiva que, ao considerar o modelo apresentado por Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 94) afirma que a polidez deve ser mais largamente compreendida como o “conjunto de procedimentos que o falante utiliza para poupar ou valorizar o parceiro da interação”. Brown e Levinson (1987) mencionam que, “em geral, as pessoas cooperam (e pressupõem a cooperação mútua) na manutenção da face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente, a face de qualquer um depende da manutenção da face de todos os outros.” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61). Portanto, em dependência com o tipo de interação verbal estabelecida e da cooperação entre os interlocutores, a comunicação pode ser mais polida (suavizada) ou impolida (quando apresenta ameaças às faces). É nesse sentido que a polidez é vista como um fenômeno linguístico essencial à interação entre as pessoas, visto que possibilita uma boa relação social nos contratos comunicativos.

1.3. A preservação das faces: face positiva e negativa

Nas interações verbais de que participa, todo locutor sempre apresenta uma imagem de sua pessoa, construída a partir de um certo conjunto de características que podem ser explicitadas ou não no discurso. Por isso, ele pode ficar suscetível ao julgamento do outro, que recupera parte dessas características para construir uma imagem positiva ou negativa do locutor. É esse entendimento que faz surgir a noção de face apresentada por Goffman (1967), que caracteriza as interações verbais como rituais em que cada um pode idealizar, manter ou desconsiderar uma imagem para seu eu. O autor explica que, em síntese, o termo face diz respeito ao valor social positivo que um indivíduo afirma para si. Tal valor social depende da “linha” assumida pela pessoa e pelos outros em um contato particular. Assim, o sujeito projeta a sua própria imagem por meio de ações verbais e não verbais, uma “autoimagem definida em termos de características sociais deferidas” (GOFFMAN, 1967 [1955], p. 5), que pode ser associada pelo interlocutor à linha pretendida pelo

locutor ou, ao contrário, pode ser desintegrada, gerando um choque entre a imagem projetada e a imagem reconstruída.

Nessa direção, Foley (2005, p. 270) explica que a face é linguisticamente construída “e a capacidade de usar habilidades verbais facilmente é o que nos possibilita manipular um encontro social a fim de maximizar nossos ganhos de face e minimizar nossas perdas”. É por isso que dizemos que a imagem de si construída pelo locutor em uma interação é sempre negociada a partir do que ele decide publicizar ao seu respeito, conforme normas e valores socialmente colocados pela comunidade que integra, e de como o interlocutor a percebe a partir de seu discurso. Amossy (2008, p. 13) define a face como “uma imagem do eu delimitada segundo certos atributos sociais aprovados e, apesar disso, partilháveis, uma vez que podemos causar boa imagem de nossa profissão ou de nossa fé quando causamos uma boa imagem de nós mesmos”. Logo, isso leva a compreensão de que o indivíduo não pode agir de qualquer forma, pois, como sujeito social, sempre estará sob o julgamento e a avaliação do outro.

Pensando a linguagem como ação, a partir de um viés pragmático e performativo, os interlocutores podem, a partir do emprego de um conjunto de estratégias linguísticas, manter o equilíbrio nas relações comunicativas, atenuando sua face e não atingindo a face alheia. Essas estratégias têm a finalidade de manterem a cordialidade da comunicação e o bem estar social entre os indivíduos. Por outro lado, os interlocutores podem desprezar a polidez em seu discurso e se expressarem da forma que consideram mais conveniente ao momento e aos seus propósitos comunicativos, sendo possível, assim, comprometer sua face ou mesmo ameaçar a face alheia. Nessa perspectiva, recuperando os conceitos de face e de território de uma abordagem etnográfica e sociológica, como demonstramos, Brown e Levinson (1987) apresentam o conceito de face negativa e face positiva para se referirem, respectivamente, a:

- a) face negativa: a reivindicação básica de territórios, de preservação pessoal, de direitos a não-distração – isto é, de liberdade de ação e liberdade de imposição.

b) face positiva: a autoimagem consistente e positiva ou “personalidade” (crucialmente incluindo o desejo de que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) reivindicada pelos interactantes (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).

Como tentativa de explicar esses dois importantes conceitos, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 24) coloca o seguinte:

Polidez negativa: A comete contra B alguma ofensa (FTA¹) e tenta tão logo possível reparar com uma desculpa (FFA²). Quanto maior for a gravidade do FTA (esse peso só se avalia dentro do contexto comunicativo no qual se inscreve o ato em questão), mais intenso deve ser o trabalho reparador.

Polidez positiva: A presta a B algum serviço (FFA), cabendo a B produzir em troca um FFA (agradecimento ou outra gentileza). Trata-se de reestabelecer o equilíbrio ritual entre os interactantes (é o sistema do “receber/retribuir” ou “troca de bons procedimentos”). Quanto mais importante for o FFA, mas deve sê-lo igualmente o contraFA.

Como se pode perceber, para os conceitos de face positiva e face negativa colocados por Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2006) associa as noções de estratégias de polidez positiva e estratégias de polidez negativa. A polidez positiva ocorre quando o locutor busca utilizar alguma estratégia para reparar ou corrigir um dano cometido contra a face positiva de seu interlocutor. A polidez negativa ocorre quando o locutor emprega estratégias que resguardam a intimidade do seu interlocutor. Dessa forma, a face negativa está relacionada aos aspectos privados do interlocutor, enquanto que a face positiva é a imagem social que o sujeito apresenta na sociedade. Logo, depreende-se desse modelo que a face negativa está para a polidez negativa, do mesmo modo que a face positiva está para a polidez positiva.

1 *Face threatening act*: ato ameaçador da face.

2 *Face flattering act*: ato valorizador da face.

O emprego de estratégias de polidez visando a preservação da face deve sempre levar em conta o contrato comunicativo, como sugere Charaudeau (2009), ao presumir que é no evento comunicativo que os participantes sabem como devem se comportar e também o que esperar de seus parceiros de comunicação. Isso significa que tanto aspectos atinentes ao contexto amplo como aqueles relacionados à situação de comunicação estrita influenciam no emprego de estratégias de polidez. Foley (2005) menciona alguns fatores de ordem sociológica que implicam no emprego de estratégias para preservação das faces positiva e negativa pelos interlocutores, como o poder do falante em relação ao ouvinte, a distância social entre os dois interlocutores e o grau de imposição no momento do ato de ameaça à face. De igual modo, aspectos como o enquadramento genérico, o propósito do locutor, o grau de monitoramento da interação, o estilo de linguagem adotado também definem quando as estratégias de preservação de face serão necessárias.

Além disso, convém lembrar que a comunicação não é nunca transparente, porque a própria linguagem não o é. Isso significa que mal-entendidos podem ocorrer com muita frequência na comunicação, ou seja, situações em que o entendimento do interlocutor a respeito da mensagem do locutor encontra-se diferente do propósito comunicativo por ele pretendido. Nesse ponto, não apenas a mensagem pode ser mal-entendida, como também outros elementos relacionados à comunicação. Sendo assim, a despeito do emprego de estratégias de polidez, Culpeper (2011, p.39) explica que o “ataque à face pode ser intencionalmente comunicado, mas não consegue encontrar sua marca de forma alguma, ou, inversamente, o ouvinte pode perceber ou construir um ataque à face intencional por parte do falante quando nenhum ataque foi pretendido.” Em concordância com o autor, não é possível caracterizar um sujeito, de imediato, como polido ou impolido, uma vez que depende da situação de comunicação e do contrato particular de comunicação.

Em síntese, quando acontece de um locutor cometer atos de ameaça contra a face de seu interlocutor, é possível haver reparos ou correções dessa

face afrontada através da polidez linguística, seja por meio da polidez positiva ou da polidez negativa. Quando um falante usa a polidez positiva, demonstra entender que o ouvinte quer uma face positiva evidenciada. Em contrapartida, se o sujeito faz uso da polidez negativa, deixa entender que o interlocutor quer preservar a sua face negativa. Essa compreensão pode ser melhor visualizada na figura apresentada a seguir, elaborada por Brown e Levinson (1978, p. 60-71), que desenham um modelo estratégico de interação face a face entre os falantes. Nesse modelo, em coerência à discussão aqui já empreendida, o termo “face” refere-se à imagem pessoal que o sujeito deseja apresentar em sociedade. Os atos de ameaça à face (AAF) podem ser negativos ou positivos, visto que em situação comunicativa, cada falante tem o livre arbítrio para preservar sua face ou não.

Figura 1: Modelo Estratégico

A) Fazer o AAF:	<i>B) explicitamente (em sentido literal, diretamente):</i>	B1- sem ação de reparo, secamente; B2- com ação de reparo: I. polidez positiva II. polidez negativa
	<i>C) inexplicitamente (indiretamente) utilizando-se de ironia, metáfora, insinuações, dentre outros recursos;</i>	
D) Não fazer o AAF		

Fonte: Tradução livre de Brown & Levinson (1978)

O modelo estratégico AAF proposto por Brown & Levinson (1978, P. 60-71) apresenta uma proposta de analisar a face positiva e a face negativa que o falante constrói durante uma interação. Deste modo, os autores apresentam quatro estratégias para fazer AAF, que são: a) fazer a AAF; b) explicitamente; c) inexplicitamente ou d) não fazer o AAF. Essas estratégias de polidez nem sempre são aplicadas de forma consciente, apesar de também poderem ser

usadas de modo intencional. Quando ocorre, por exemplo, a estratégia B1, o locutor não, de fato, tem interesse de reparar o dano cometido à face do interlocutor. Já em B2 com ação de reparo, há polidez positiva em que pode ocorrer o reparo aos danos causados; assim, compreende-se que o falante tem o desejo de manter a reciprocidade com o interlocutor. A polidez negativa de B2 tem como intuito corrigir a face do ouvinte, de modo que B2 reconheça e respeite o posicionamento que lhes é direcionado.

2. Análise dos dados

O *corpus* deste trabalho constitui-se de um vídeo publicado no *YouTube* através do canal Jornal da Gazeta. No vídeo, os ministros do STF brasileiro Luís Roberto Barroso e Gilmar Mendes interagem verbalmente durante um debate no plenário, ocorrido em 21 de março de 2018. Na ocasião, os ministros protagonizaram um bate-boca enérgico durante a sessão em que deveriam votar uma Ação Direta de Inconstitucionalidade sobre doações ocultas de campanha eleitoral, referente à votação sobre o financiamento eleitoral por meio de pessoas físicas. Em seu voto, o ministro Gilmar Mendes, além de considerar que a ministra Cármen Lúcia, então presidente da corte, protelou o processo que tratava da tramitação do pedido de *habeas corpus* do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), também utilizou um tom repreensivo em relação às atitudes de outros ministros da Corte.

O discurso que o ministro Gilmar proferiu foi prenhe de enunciados considerados insultuosos, porque colocaram em ameaça a face dos ministros. Por isso, desencadearam reações nas falas do ministro Barroso e também na mediação da então presidente da corte, ministra Cármen Lúcia. A interação com traços de ofensa tem como contexto o fato de Gilmar Mendes proferir críticas a respeito de um julgamento da Primeira Turma, ocorrido anteriormente, sobre a decisão em relação ao aborto, ocasião em que o ministro Barroso teve voto vencedor. Segundo Gilmar, a Primeira Turma do STF, com relatoria de

Barroso, já tinha decidido que não seria crime a interrupção da gravidez até o terceiro mês de gestação.

No vídeo aqui analisado, ao votar sobre doações à campanha eleitoral, o magistrado Gilmar Mendes, em seu discurso, criticou a formulação da pauta em questão, alegando que os demais ministros do plenário realizavam “manobras” para votarem determinados processos em detrimento de outros, a partir de interesses escusos à corte. O vídeo, com 3min25s, flagra momentos de intensa confrontação durante a interação do plenário. Nesta gravação, que pode ser acessada pelo *QR Code*³ disponibilizado na figura 2, se destacam alguns trechos mais assinalados pelo emprego de estratégias de (im)polidez, que serão transcritos a seguir.

Figura 2: *QR Code* do vídeo



As interações contidas no vídeo desenvolveram-se em função de uma discussão iniciada quinze minutos anteriores, na qual os ministros protagonistas agem de forma considerada inadequada socialmente, tanto verbal como comportamental, sobretudo por terem em seus ofícios o *status*

3 *QR Code*, traduzido como “Código de resposta rápida”, é um código visual, parecido com o código de barras, em forma de um quadrado. Quando é lido de forma digital, transmite informações.

de servidores públicos e de pessoas públicas responsáveis pela manutenção da ordem social. Sabendo que a teoria da polidez estuda “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77), e que personalidades com cargos públicos devem seguir regras de sociabilidade e civilidade, conforme determinado, inclusive, pelos códigos de ética das instituições, o bate-boca levou a deslizos verbais e embaraços que se constituem em infrações das normas sociais. Essas situações de afronta podem gerar atos de ameaça à face dos protagonistas em interação e exigir dos mesmos interlocutores estratégias de preservação de face.

Usar tom de voz agressivo e com palavras que visam desqualificar o interlocutor constitui-se como uma forma de ataque à face do outro, pois expõe ao ridículo o seu domínio de face preservada. Na ocasião em que ocorrem essas afrontas, sobretudo quando envolve figuras de autoridades jurídicas, essas situações ganham destaque nas mídias e nos meios jornalísticos, visto que se trata de assuntos de interesse público e podem, também, despertar aqueles que são atraídos pelo espetáculo em si. Essa propagação de notícias do tipo deixa em maior evidência a face dos envolvidos, pois os telespectadores acreditam que estão em condição de julgamento e avaliam a partir de certos parâmetros se o comportamento é ou não adequado.

O caso envolvendo os magistrados gerou uma expressiva repercussão midiática, já que despertou o interesse do público das grandes mídias, como se depreende do número de acessos ao vídeo que registrou a interação aqui analisada: mais de um milhão de visualizações, conforme se observa na figura 3, logo a seguir.

Figura 3: Captura da tela do vídeo da sessão



Fonte: Captura de tela Youtube (2023)

Essa grande repercussão do bate-boca entre Gilmar Mendes e Barroso, além de ser uma representação de uma interação impolida, coloca em risco a credibilidade do STF. Isto porque, com uma interação entre magistrados marcada por tensão, pela impolidez e por atos de ameaça à face, a divulgação em massa pode afetar a reputação do Supremo Tribunal Federal como um todo, por estar no topo da hierarquia, já que é instituído como a mais alta corte do sistema judicial brasileiro e, além disso, ter uma credibilidade como fundamental para garantir a estabilidade democrática do país e a confiança dos cidadãos no sistema jurídico. É o STF o responsável por assegurar o cumprimento da Constituição Federal (de onde usa-se a metáfora do grande guardião) e deliberar acerca de situações para as quais ainda não há jurisdição no Estado brasileiro. Nesse sentido, as atitudes e os comportamentos de seus membros não podem ser arbitrárias.

Orientando-se pelo modelo estratégico colocado por Brown & Levinson (1978), primeiramente, verifica-se a ocorrência ou não de atos de

ameaça à face (AAF). Sob essa perspectiva, na análise sobre os recortes da discussão entre os ministros supracitados, mais especificamente, observe os trechos do vídeo a partir da fala do ministro Gilmar Mendes, o qual acentua um momento tenso da sessão plenária. Abaixo, um fragmento do primeiro recorte da fala do ministro Gilmar.

(1) **Gilmar Mendes:** *A explosão partidária tem a ver com a decisão que nós produzimos. A tal da portabilidade, esse neologismo, também... então, vejam a consequência desse tipo de situação. Não tenho a menor dúvida aqui... eu já disse, no meu voto, me parece inconstitucional... tem que haver transparência. Mas é claro que continua a ver graves problemas... e é claro que naquela decisão nós fomos embaídos... a própria OAB, por algo que... vamos resolver um problema na esfera eleit... é preciso que a gente denuncie isto... (pausa longa) ...que a gente anteveja esse tipo de manobra porque não se pode fazer isso com o Supremo Tribunal Federal. “Ah! Agora eu vou dar uma de esperto e vou conseguir a decisão do aborto... de preferência, com uma... na turma com dois, com três ministros, aí a gente faz um 2 a 1”*

De acordo com Brown e Levinson (1978), as estratégias de polidez podem ocorrer de forma natural, sendo empregadas inconscientemente pelo locutor, com o intuito de impedir ou suavizar ameaças para a face. Dessa forma, diversos recursos linguísticos são utilizados para orientar a face dos interlocutores, o que se relaciona diretamente com a noção de polidez. No exemplo (1), de maneira deliberada e quase enfática, o magistrado Gilmar Mendes manifestou descontentamento e contrariedade acerca dos modos como aconteceram votações na corte. A partir disso, constrói toda uma argumentação para dizer que é necessário repensar a forma como os ministros decidem a respeito da jurisdição no Brasil. Em relação às suas estratégias, nesse ponto da fala do ministro, busca-se observar, primeiro, se ocorre um AAF explicitamente; segundo, se foi com ou sem ação de reparo; terceiro, se fez AAF de modo implícito; quarto, se não fez o AAF.

Em (1), Gilmar inicia sua interlocução com um tom aparentemente brando, sem provocar grandes embaraços. Entretanto, avançando em sua fala, pode-se perceber que o seu discurso vai de encontro às questões relacionadas ao seu interlocutor Barroso, como se percebe em “*Ah! Agora eu vou dar uma de esperto e vou conseguir a decisão do aborto... de preferência, com uma... na turma com dois, com três ministros, aí a gente faz um 2 a 1*”. Além da entoação prosódica que sugere uma ironia, a expressão “2 a 1” mencionada por Gilmar sugere a conotação do resultado de um jogo, empregada com a intenção de insinuar que ocorreu também uma espécie de jogo por traz dos resultados da votação entre os magistrados – e o sentido denotado a jogo é aqui pejorativo, por isso, impróprio a uma votação da corte, que deve se fundar na jurisdição vigente e não na sorte ou na expertise dos magistrados. É possível perceber a referência indireta de Gilmar a Barroso quando, nessa fala, profere o termo “*ministros*” e simula a contagem dos votos, o que reproduz exatamente os números do resultado da votação anterior, “2 a 1”, a qual menciona em seu discurso.

A abordagem do ministro Mendes pode ser considerada como um ato de ameaça à face, visto que a recepção da mensagem provocou uma reação de ofensa por parte do interlocutor Barroso. O ministro Barroso se ofende, porque compreende a ameaça direta e apresenta AAF no sentido explícito, atacando diretamente a face de Gilmar, sem opção de reparo, como é visto no fragmento (2) logo à frente.

(2) **Barroso:** *“Me deixa de fora desse seu mau sentimento. Você é uma pessoa horrível. Uma mistura do mal com atraso e pitadas de psicopatia. Isso não tem nada a ver com o que está sendo julgado. É um absurdo V. Exa. aqui fazer um comício, cheio de ofensas, grosserias. V. Exa. não consegue articular um argumento. Fica procurando... Já ofendeu a presidente, já ofendeu o ministro Fux, agora chegou a mim. A vida para V. Exa. é ofender as pessoas. Não tem nenhuma ideia. Não tem nenhuma ideia. Nenhuma. Nenhuma. Só ofende as pessoas. Ofende as pessoas. Qual é sua ideia? Qual é sua proposta? Nenhuma! É bñlis, ódio, mau*

sentimento, mal secreto, uma coisa horrível. V. Exa. nos envergonha, V. Exa é uma desonra para o tribunal... (interrompido)

Considerando que, nessa discussão, os interlocutores tiveram suas faces em ameaça, não foi possível identificar mobilizações dos indivíduos para configurar as estratégias de polidez positiva. Isto quer dizer que os ministros não apresentam interesse e atenção sobre a qualidade um do outro, não demonstram simpatia, muito pelo contrário, parecem querer externar, no momento da sessão, resquícios de desavenças de outrora, como se vê no exemplo (2): “*Já ofendeu a presidente, já ofendeu o ministro Fux, agora chegou a mim*”. Esse fato demonstra também como as interações desenroladas em sessões diferentes do plenário são retomadas e se imbricam. Por outro lado, revela que os ministros não fazem questão alguma de esconderem suas discordâncias em público, deixando explicitamente desconfortável e embaraçosa a situação de interação.

Em (2), o discurso de Barroso constitui uma ameaça direta à face de Gilmar, sem opção de reparo, pois as palavras que foram lançadas deixam em evidência o caráter de Barroso, podendo ter sua face desconstruída e analisada por quem assistiu ao debate do STF.

(3) **Gilmar Mendes:** *Estou com a palavra, sr. Presidente?*

(4) **Barroso:** (continua) *...uma desonra para todos nós. Um temperamento agressivo, grosseiro, rude. É péssimo isso. V. Exa. sozinho desmoraliza o Tribunal.* (interrompido)

(5) **Presidente da Corte Cármen:** *Senhores ministros!*

(6) **Barroso:** (continua) *É muito ruim... É muito penoso para todos nós termos que conviver com V. Exa. aqui. Não tem ideia, não tem patriotismo, está sempre atrás de algum interesse que não o da Justiça. Uma coisa horrorosa, uma coisa horrorosa, uma vergonha, um constrangimento. É muito feio isso. “*

(7) **Gilmar Mendes:** *“Presidente, eu estou com a palavra e continuo! Estou a palavra e continuo!”*

(8) **Gilmar Mendes:** *“Eu continuo com a palavra, presidente. Eu vou recomendar ao ministro Barroso que feche o seu escritório de advocacia”.*

Os atos de ameaça à face (AFF) tanto positiva quanto negativa são recorrentes em situações comunicativas, pois a liberdade de expressão do grupo pode fugir à regra da instituição e ocorrer AFF. No caso de interações entre magistrados da corte, questões de autoridades, respeito e hierarquia devem funcionar como uma espécie de filtro para a preservação harmoniosa dos discursos. Nesta sessão, a interação dos magistrados está teoricamente subordinada à presidente da corte, ministra Cármen Lúcia, que é a responsável pelo controle das sessões do STF. Assim, um AAF dos magistrados representa uma contrariedade para os padrões estabelecidos pela corte, o que fica claro quando a presidente Cármen tenta restabelecer o equilíbrio da comunicação, quando diz, no exemplo (5), e em tom repreensivo, *“Senhores ministros!”*, e tem sua voz ignorada pelos respectivos magistrados, dada a implicação destes na confrontação.

Tomando como parâmetro os movimentos que os interlocutores Mendes e Barroso realizam nitidamente em busca de estratégias de polidez indireta, em vários trechos são identificados tais recursos estratégicos. No trecho (1), na fala do ministro Gilmar Mendes, há mobilização de insinuação, quando apresenta aos seus ouvintes casos irregulares nas votações que ocorreram em outras sessões. O magistrado não faz uma acusação direta, pontuando o que foi comprovadamente feito de errado, mas se coloca indiretamente a julgar como *“inconstitucional”* e que não têm *“transparência”* os atos realizados envolvendo seus interlocutores. Assim, ainda nesse trecho do exemplo (1) *“me parece inconstitucional... tem que haver transparência. Mas é claro que continua a ver graves problemas... e é claro que naquela decisão nós fomos embaidos... a própria OAB, por algo que... vamos resolver um problema na esfera eleit... é preciso que a gente denuncie isto”*, Mendes tenta convencer a corte a compreender que os atos, incluindo a Ordem dos Advogados do Brasil,

órgão de autoridade, são coniventes com ações tão equivocadas, a ponto de serem passíveis de denúncia.

No exemplo (2), no turno de fala de Barroso, as estratégias de polidez indireta são também percebidas em diversos momentos, como na expressão hiperbólica “*Uma mistura do mal com atraso e pitadas de psicopatia*”, que apresenta uma descrição exagerada do comportamento do ministro Mendes, dando a entender que o mesmo tem uma patologia de psicopatia, quando na verdade, a hipérbole é usada como força de expressão e reação para a suposta acusação que lhe foi proferida. De igual modo, ocorre o uso das metáforas “*É bÍlis, ódio, mau sentimento, mal secreto, uma coisa horrível*”, que associam Gilmar Mendes ao amargor da *bÍlis*, ao obscurantismo, enfim, há aqui uma diabolização do ministro, descrito como o mal supremo. Tais associações servem para construir uma imagem negativa de Gilmar Mendes perante a corte e toda a população brasileira. A forma de usar metáforas desqualificadoras do sujeito oponente é uma estratégia que enfraquece a posição, a credibilidade e a autoridade do outro. Acompanhando Amossy (2017), vemos a desqualificação do outro como uma estratégia utilizada entre proponente e oponente em interação com o objetivo de persuadir um terceiro (expectador) por meio da imagem que se faz do outro para que os sujeitos que acompanham a interação considerem, no caso em análise, as opiniões e o discurso de Mendes sem valor, desqualificados. Implicitamente, Barroso desqualifica Mendes em busca de minar sua credibilidade.

Em várias falas há a demarcação da estratégia de polidez indireta pelo recurso da tautologia, gerando redundâncias entre os termos utilizados, como se vê a seguir em: no exemplo (2) “*cheio de ofensas, grosserias*”, “*Não tem nenhuma ideia. Não tem nenhuma ideia. Nenhuma. Nenhuma.*”; no exemplo (4) “*Um temperamento agressivo, grosseiro, rude.*”; e no exemplo (6) “*Uma coisa horrorosa, uma coisa horrorosa, uma vergonha, um constrangimento. É muito feio isso*”. Nessas passagens, as expressões confirmam que Luiz Barroso explora os termos redundantes para enfatizar sua opinião acerca de Gilmar Mendes. Percebe-se, ainda, a ocorrência de perguntas, constituindo também

estratégia de polidez indireta, como se vê no exemplo (2) do ministro Barroso “*Qual é sua ideia? Qual é sua proposta? Nenhuma!*”, em que ele questiona, mas não espera resposta, nem pretende ofertar espaço para tal réplica.

Durante a sessão, são notórios os atos de ameaça à face (AAF) estabelecidos entre os magistrados, que apresentam, inclusive, um descontrole emocional que lhes leva à fuga dos padrões comunicacionais estabelecidos e esperados na esfera jurídica.

Considerações finais

Neste trabalho, o objetivo pretendido foi realizar uma análise da conversação baseando-nos na vertente pragmática dos estudos da polidez com intuito de identificar e descrever Atos de Ameaça à Face praticados por magistrados em uma sessão plenária do STF. O vídeo que registrou a interação aqui analisada foi divulgado em diversos jornais, redes sociais e *sites* de notícias. No bate-boca ocorrido no STF, aconteceram situações de interações atípicas entre magistrados, que fogem dos padrões comunicacionais esperados em uma assembleia desse tipo de colegiado. A espetacularização desse acontecimento decorre exatamente do modo de interação atípica entre ministros da mais alta corte do país.

A discussão ganha uma grande repercussão midiática que deixa em evidência não apenas a falta de cordialidade entre os ministros Gilmar Mendes e Barroso, mas também a quebra de decoro na corte que deveria mais cortês, já que é responsável pela manutenção das normas sociais (jurídicas) vigentes. Logo, a credibilidade da própria corte do Supremo Tribunal Federal (STF) passa a ser questionada, já que, em alguma medida, depende da polidez e das atitudes dos seus integrantes. Quando se perde a cortesia na comunicação, a legitimidade corre o perigo de ser questionada pela população.

Assim, a análise da polidez e da preservação da face no contexto de uma sessão de magistrados do STF é importante, pois permite-nos ter um melhor entendimento de como ocorrem os eventos comunicativos e os

regimes de polidez exigidos em um regime de interação jurídica. A prática da impolidez verbal em contextos como esses não contribui para a credibilidade das instituições, o que também coloca em risco a democracia de um país, sustentada na legitimidade dos poderes.

Referências

- AMOSSY, R. **A apologia da polêmica**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CULPEPER, J. **Impoliteness: using language to cause offence**. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 28). Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FOLEY, W. A. **Anthropological Linguistics: An Introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.
- LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 114, p. 89-119, nov. 2001.

LAKOFF, R. T. **The logic of politeness; or, minding your p's and q's.** Papers from the ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society, v. 9 n 1, 1973.

LEVINSON, S. C. **Pragmática.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES, A. C. M. **Pragmática:** uma introdução. Coimbra: [s.n.]. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita.** 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). **Nova pragmática:** modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014c. p. 11-14.

SANTOS, J. H. V. **Polidez e inclusão:** o “ser” e o “parecer” no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola. Dissertação (Mestrado em Letras). São Cristóvão: UFS, 2012.

As Líquidas Alveolares e o Traço [\pm Contínuo] no Português Brasileiro

Alveolar Liquids and the Feature [\pm continuant] in Brazilian Portuguese

Bruna Machado*
Gean Damulakis**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a aquisição de traços no português brasileiro a partir da Fonologia Autossegmental, mais especificamente da geometria de traços proposta por Clements e Hume (1995). O interesse central de nosso estudo é levantar uma discussão acerca da diferença de valoração do traço [\pm contínuo] para as líquidas alveolares do português. Para tanto, apresentamos os dados e a discussão encontrados em Autora (2021), a qual discorre sobre a aquisição das líquidas em *onsets* e apresenta dados que vão ao encontro da hipótese defendida pela autora de que a líquida lateral possui o traço [-contínuo] enquanto a líquida não lateral possui o traço [+contínuo].

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição. Traço [\pm contínuo]. Líquidas. Português do Brasil.

ABSTRACT

In this paper, the acquisition of phonological features in Brazilian Portuguese is discussed from the perspective of autosegmental phonology, more precisely from the feature geometry proposed by Clements and Hume (1995). The main interest of our study is to initiate a discussion on the differential value of the feature [\pm continuous]

Recebido em 24 de abril de 2023

Aceito em 13 de julho de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1367>

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, brunamachado@letras.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0003-2326-7771>

** Universidade Federal do Rio de Janeiro, damulakis@letras.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0002-3784-9185>

for alveolar liquids in Portuguese. Therefore, we present the data and discussion we found in Autora (2021). In it, the acquisition of liquids in onsets is discussed and data are presented that fulfil the author's hypothesis that the lateral liquid has the feature [-continuous], while the non-lateral liquid has the feature [+continuous].

KEYWORDS: Acquisition. Feature [\pm continuant]. Liquids. Brazilian Portuguese.

Introdução

Nas últimas décadas, a área de aquisição fonológica vem sendo amplamente estudada por linguistas que se apoiam em diferentes teorias para discutir e analisar as relações, os processos e as influências existentes no decurso da construção do conhecimento linguístico da criança. A partir dos estudos de Chomsky & Halle (1968), a linguística gerativa surge com um alto potencial de explicar vários fenômenos linguísticos, abrindo as portas para uma diversificada gama de teorias que surgiriam a partir de suas ideias e de suas propostas.

Dessa maneira, a aquisição fonológica de uma língua passou a ser entendida como uma construção gradual do conhecimento linguístico da criança, que, de forma relativamente rápida, começa a emitir seus primeiros sons e a iniciar suas tentativas linguísticas ainda em seu primeiro ano de vida, mesmo sendo esse um processo extremamente complexo e que necessita de diferentes comandos e ações dos órgãos responsáveis (CRYSTAL, 2012). Tal complexidade ocorre não apenas do ponto de vista fonético, no que tange às ações responsáveis pela fala, mas também do ponto de vista fonológico, no tocante à organização das unidades distintivas que compõem a gramática.

Na perspectiva gerativa, é a presença, em nosso cérebro, de um dispositivo responsável pela aquisição de língua(s), chamado de Gramática Universal (GU), que explica não apenas como os processos linguísticos ocorrem, mas também o porquê de a língua emergir tão precocemente nos seres humanos. Nesse entendimento, podemos afirmar que a linguagem é,

de fato, adquirida — isto é, alcançada, conquistada —, pois não precisamos de nenhum ensino formal para iniciarmos no mundo oralizado: graças à GU, com seu conjunto de opções linguísticas inatas, somos capazes de construir e reconstruir nosso conhecimento linguístico de forma gradual e natural.

Mais particularmente no que tange à fonologia, podemos dizer que a GU se manifesta por meio das diversas estratégias de reparo na fala das crianças, as quais representam a imaturidade da gramática infantil. Em outras palavras, as divergências entre o *input* recebido e o *output* produzido revelam, muitas vezes, a construção da competência fonológica dos pequenos, a partir da tentativa de reparar um padrão silábico ou um segmento que ainda não emergiu em sua fala.

Ao observarmos as trajetórias no processo de construção do inventário fonológico, vemos que, de forma geral, os falantes adquirem a língua de maneira muito similar. Todavia, ao mesmo tempo em que as etapas desenvolvimentais são consideradas iguais, as crianças podem percorrer diferentes caminhos até alcançarem a produção-alvo. Assim, dentre as etapas gerais do desenvolvimento, há possibilidades de variações individuais tanto em relação ao domínio segmental quanto em relação ao domínio prosódico (LAMPRECHT, 2014).

Em suma, quando falamos de aquisição fonológica e de estratégias de reparo, um tema de extrema importância não pode deixar de ser destacado: o estatuto dos traços fonológicos. Isso porque, na perspectiva do estudo dos traços, a dificuldade encontrada pela criança na produção de determinado segmento está não apenas na emergência do segmento como unidade, mas sim na emergência dos traços que o compõem ou na relação entre traços dentro de uma dada sílaba.

Diante do exposto, o presente artigo, fruto das discussões de Autora (2021), propõe-se a discutir a aquisição de traços no português brasileiro, mais especificamente da aquisição do traço [±contínuo] na aquisição das líquidas /r/ e /l/. Para suprirmos nosso objetivo, deixamos as seguintes perguntas norteadoras, às quais tentaremos responder ao final deste artigo:

- Podemos considerar a valoração do traço [±contínuo] como o diferencial relevante dos segmentos líquidos alveolares do PB?
- Questões concernentes ao processo aquisitivo podem fornecer evidências sobre essa discussão?

Para tanto, na primeira seção, trataremos acerca do sistema de traços encontrados nas propostas de Jakobson, Fant e Halle (1952), de Chomsky e Halle (1968) e de Clements e Hume (1995). Na segunda seção, abordaremos a aquisição de traços na fonologia do português brasileiro, buscando refletir sobre a hierarquia de traços proposta por Clements (2001). Por sua vez, na terceira seção, discorreremos sobre a distinção dos valores do traço [±contínuo] ao trazermos para a discussão o caráter das líquidas alveolares no PB. Já na quarta seção, discorreremos brevemente sobre a Fonologia Autossegmental, utilizada na análise dos dados que serão apresentados. Por fim, as últimas duas seções trarão os procedimentos metodológicos e os resultados encontrados no estudo de Autora (2021), que corroboram a adoção do traço [±contínuo] como distintivo entre as líquidas alveolares.

1. O sistema de traços em diferentes propostas

No início da década de 50, Roman Jakobson, Gunnar Fant e Morris Halle propuseram a primeira teoria de traços distintivos, separando os segmentos das línguas do mundo considerando características articulatorias e, sobretudo, acústicas. A partir do trabalho dos autores citados, denominado de *Preliminaries to Speech Analysis* (JAKOBSON; FANT; HALLE, 1952), outros modelos com diferentes perspectivas foram propostos, dentre eles são dignos de nota o modelo de *The Sound Pattern of English* (CHOMSKY; HALLE, 1968) e de *The internal organization of speech sounds* (CLEMMENTS; HUME, 1995).

Além de apresentarem traços distintivos e classes naturais diferentes, as três propostas se distinguem, ainda, pela visão adotada: a primeira

delas, de Jakobson, Fant e Halle (1952), possuía especificamente um caráter acústico; a segunda, de Chomsky e Halle (1968), definia características eminentemente articulatórias; já a terceira, de Clements e Hume (1995), ao questionar a linearidade das representações do modelo anterior, introduziu uma visão hierárquica de ordenamento de traços (MATZENAUER; MIRANDA, 2017, p. 47).

A Figura 1 nos permite observar mais claramente a diferença dos modelos propostos no decorrer da evolução das teorias:

Figura 1 – Os traços de classes em diferentes propostas

Jakobson et al. (1952)	Chomsky e Halle (1968)	Clements e Hume (1995)
<i>obstruinte</i>	<i>obstruinte</i>	<i>obstruinte</i>
[-vocálico]	[-silábico]	[-vocoide]
[+consonantal]	[+consonantal]	[-aproximante]
	[-soante]	[-soante]
<i>liquida</i>	<i>liquida</i>	<i>nasal</i>
[+vocálico]	[-silábico]	[-vocoide]
[+consonantal]	[+consonantal]	[-aproximante]
	[+soante]	[+soante]
<i>glide</i>	<i>glide</i>	<i>liquida</i>
[-vocálico]	[-silábico]	[-vocoide]
[-consonantal]	[-consonantal]	[+aproximante]
	[+soante]	[+soante]
<i>vogal</i>	<i>vogal</i>	<i>vogal</i>
[+vocálico]	[+silábico]	[+vocoide]
[-consonantal]	[-consonantal]	[+aproximante]
	[+soante]	[+soante]

Fonte: Matzenauer & Miranda (2017, p. 49).

Matzenauer e Miranda (2017) discorrem que, assim como o sistema de Jakobson, Fant e Halle (1952), o modelo do *The Sound Pattern of English* (SPE) possuía a capacidade de explicar a diferença entre as duas grandes classes de sons — obstruintes e vogais —, alocando-as nos dois extremos da escala a qual possui líquidas e glides em seu interior. No entanto, as duas propostas se mostraram insuficientes.

Conforme as autoras destacam, o agrupamento de vogais e líquidas (ambas possuindo o traço [vocálico] valorado positivamente) *versus* obstruintes e glides (ambas com o traço [vocálico] valorado negativamente) observado em Jakobson, Fant e Halle (1952) não soou como natural, visto que a oposição mais forte deveria se concentrar entre as vogais e os demais grupos, isto é, entre vogais *versus* não vogais (MATZENAUER; MIRANDA, 2010).

Por outro lado, o modelo de Chomsky e Halle (1968), apesar de considerado adequado por algum tempo, não progrediu o suficiente “na descrição dos fenômenos fonológicos, seja porque segmentos são vistos como um conjunto de traços não ordenados hierarquicamente [...], seja porque unidades estruturais maiores do que o segmento, tais como a sílaba, por exemplo, não têm *status* na representação” (MATZENAUER; MIRANDA, 2010, p. 18).

Diferenciando-se dos sistemas que o precederam, Clements e Hume (1995)¹ defendem um modelo organizado não mais em matrizes, mas sim em hierarquia. Além disso, como visto anteriormente na Figura 1, a proposta de Clements e Hume (1995) distingue-se, também, na classificação das grandes classes de sons, bem como nos traços que as compõem: obstruintes e vogais permanecem nos dois extremos, contudo, observa-se a separação da nova classe das nasais e a inclusão dos glides na classe das vogais por meio do traço [±vocoide]. Outro traço que surge na nova proposta é o [±aproximante],²

1 A organização hierárquica aqui apresentada foi proposta primeiramente por Clements (1985, 1991).

2 O traço [+aproximante] se refere a um segmento que é produzido por uma constrição no trato vocal, permitindo uma passagem de ar livre, sem fricção (GUSSENHOVEN; JACOBS, 2011).

valorado positivamente nas duas classes mais abaixo e negativamente nas duas classes mais acima.

Dessa maneira, a ideia principal dessa nova organização hierárquica dos traços na caracterização da estrutura interna dos segmentos é decorrente do entendimento de que os traços são unidades autosssegmentais. Em outras palavras, a organização em estrutura arbórea é consequência da concepção dos traços como autosssegmentos e da existência de uma hierarquia entre eles.

2. Aquisição de traços na fonologia do PB

Adquirir o inventário fonológico de uma língua implica adquirir os contrastes nela existentes. Ao entendermos que os contrastes encontrados entre os segmentos são resultados da coocorrência de traços distintivos e que os segmentos, em função dos traços, formam classes naturais, é possível afirmarmos que tais traços são responsáveis pelo funcionamento de todo o sistema fonológico das línguas do mundo. Em outras palavras, a partir da teoria dos traços, somos capazes de explicar as mudanças fonológicas ocorridas tanto nos sistemas linguísticos quanto na fonologia da criança em processo de aquisição (DUARTE, 2006, p. 54).

A emergência de determinado traço no sistema linguístico é observada a partir da ideia de marcação: em virtude de uma hierarquia universal de traços distintivos, traços não marcados tendem a ser adquiridos antes de traços marcados. A concepção descrita aqui vai ao encontro do *Princípio de Evitação de Traços Marcados* e do *Princípio de Robustez*, dois dos cinco princípios gerais postulados por Clements (2009).³

A noção de distintividade e de marcação proposta por Clements (2001, 2009) se baseia na análise de 451 línguas do mundo, segundo a qual,

3 Em seu estudo, Clements propõe cinco princípios fonológicos baseados em traços que aparecem para governar a estrutura dos inventários de sons da fala, a saber os princípios de: Limitação de Traços; Economia de Traços; Evitação de Traços Marcados; Robustez; e Reforço Fonológico (cf. Clements, 2009).

para *distintividade*, o autor se refere à distinção entre fonemas realizada a partir de um traço, e, para *marcação*, baseia-se na presença e/ou na ausência de determinado traço em algumas línguas do mundo.

Partindo de sua análise, Clements (2001) propõe uma escala de acessibilidade ao especificar a entrada dos traços no sistema representacional de uma determinada língua. Assim, a especificação dos traços parte do traço não marcado em direção ao marcado: seguindo essa lógica, se um sistema possuir um traço marcado, ele, necessariamente, precisará possuir o respectivo traço não marcado.⁴

Nessa linha, cada segmento tem sua especificidade e seu tempo determinado na aquisição fonológica do sistema linguístico. Pensando nas consoantes do português, os segmentos /p, t, m, n/ são adquiridos em torno de 1:6, mais precocemente em relação aos outros segmentos da língua, pois esses segmentos possuem a coocorrência dos traços não marcados [±soante], [-aproximante], [-vocoide], [-vozeado], [+vozeado, +soante], [coronal, +anterior], [-contínuo] e [labial] (MIRANDA e MATZENAUER, 2010; MATZENAUER e MIRANDA, 2012).

Segundo a escala de acessibilidade proposta por Clements (2001), o primeiro segmento a aparecer no sistema é o /t/, por dispor do traço [coronal]. O contraste entre coronais se dá na entrada do segundo traço disponível, [soante], criando a oposição [coronal, -soante] *versus* [coronal, +soante], /t/ e /n/, respectivamente; a seguir, com a introdução de [labial], há o último contraste essencial para a primeira fase de aquisição aqui descrita, que se dá entre [coronal, -soante, -vozeado] *versus* [labial, -soante, -vozeado] por um lado, e [coronal, -soante, +vozeado] *versus* [labial, -soante, +vozeado] por outro, isto é /t/ *versus* /p/ e /d/ *versus* /b/. A aquisição segue seu percurso especificando logo a seguir a classe das fricativas, /f, v, s, z, ʃ, ʒ/, entre 1:8 e 2:10. Finalmente, a classe das líquidas, /l, r, λ, r/, emerge no sistema infantil em sua integralidade entre 4:2 e 5:0 (MOTA, 1997; HENRICH, 2013).

4 cf. Clements, 2001, p. 80; Clements 2009, p. 35 e 36.

3. A distinção para o traço [±contínuo]

Chomsky e Halle (1968, p. 317) definem como sons contínuos aqueles que, na constrição primária, o trato vocal não está estreitado a ponto de bloquear a passagem de ar. Conseqüentemente, nos sons não contínuos, há um bloqueio efetivo do fluxo de ar pela boca.⁵ A partir dessa definição, temos a seguinte classificação:

(1) Classificação de [±contínuo], segundo Chomsky e Halle (1968)

[+contínuo]: vogais, glides, líquidas e fricativas;

[-contínuo]: oclusivas (plosivas, nasais, africadas e glotais).

No entanto, logo a seguir, Chomsky e Halle (1968, p. 318) alertam que o *status* das líquidas contínuas merece ser discutido. Nas palavras dos autores, não há dúvidas quanto ao caráter contínuo de [r], visto que no tepe há “um efeito secundário de estreitamento da cavidade sem, de fato, bloquear o fluxo de ar. Conseqüentemente, essa é uma boa razão para considerar a vibrante (múltipla) [r] como contínua em vez de oclusiva”. Acrescente-se que, para os autores, a diferença entre o [r] vibrante múltipla e o [r] tepe está na diferença da pressão subglotal, sendo [r] vibrante múltipla “produzida com a pressão subglotal elevada; o [r] tepe, sem ela”.⁶

5 Tradução nossa do original “In the production of continuant sounds, the primary constriction in the vowel tract is not narrowed to the point where the air flow past the constriction is blocked; in stops the air flow through the mouth is effectively blocked.” (CHOMSKY; HALLE, 1968, p. 317).

6 Tradução nossa do original: “The trill is thus a secondary effect of narrowing the cavity without actually blocking the flow of air. Consequently there is good reason to view the trilled [r] as a continuant rather than as a stop. The distinction between the tap [r] and the trilled [r] is produced by a difference in subglottal pressure: the trilled [r] is produced with heightened subglottal pressure; the tap [r], without it.” (CHOMSKY; HALLE, p. 318).

Por outro lado, para eles, a classificação da lateral como contínua ou não contínua é mais complicada, podendo variar de língua para língua. A esse respeito, os autores discorrem que “[s]e a característica definidora de obstruente é tomada (como acima) como um bloqueio total do fluxo de ar, então [l] deve ser vista como uma contínua e deve ser diferenciada de [r] pelo traço de ‘lateralidade’”. Os autores acrescentam, no entanto, que “[s]e, por outro lado, a característica de obstruente é tomada como sendo o bloqueio da passagem do fluxo de ar na estrutura primária, então [l] deve ser incluído entre as obstruintes”.⁷

Tal diferenciação é plausível para o português brasileiro e possui evidências tanto de caráter histórico quando de caráter sincrônico em nossa língua. Damulakis e Peixoto (2019, p. 121) discorrem que evidências de caráter histórico podem ser observadas em palavras como ‘alma’, na qual, por meio de uma dissimilação da nasalidade, transforma [n] em [l] de modo diacrônico: anima > anma > alma. Já em relação às evidências de caráter sincrônico, os autores destacam a variação entre os segmentos nasal e lateral, ocorrendo em itens como ‘neblina’ ~ ‘lebrina’, ‘nutrido’ ~ ‘lutrido’, ‘Leblon’ ~ ‘Neblon’, ‘fenomenal’ ~ ‘felomenal’ entre outros.

A partir dessas observações, consideramos um comportamento do traço [±contínuo] nos segmentos líquidos do português brasileiro, conforme destacado em (2):

(2) Classificação de [±contínuo] no português brasileiro

[+contínuo]: vogais, glides, tepe, fricativas e líquidas não-alveolares;

[-contínuo]: obstruintes (plosivas, nasais, africadas, glotais e líquida lateral).

7 Tradução nossa do original: “If the defining characteristic of the stop is taken (as above) as total blockage of air flow, then [l] must be viewed as a continuant and must be distinguished from [r] by the feature of “laterality.” If, on the other hand, the defining characteristic of stops is taken to be blockage of air flow past the primary stricture, then [l] must be included among the stops.” (CHOMSKY; HALLE, 1968, p. 318).

Em suma, ao considerarmos o traço [\pm contínuo] como distintivo na classe das líquidas alveolares, temos a explicação de o porquê estratégias de lambdacismos serem tão frequente na fala de crianças mais novas, como em [ka'delɐ] para [ka'derɐ] ou em [kalã'gezɔ] para [karã'gezɔ]: [l] é adquirido anteriormente a [r], visto que, na escala de marcação, traços valorados negativamente são considerados menos marcados se comparados a sua contraparte positiva (CARVALHO; DAMULAKIS, 2011).

4. O traço na fonologia autosegmental

Em relação à forma como consideram a composição interna dos segmentos, podemos dividir a fonologia gerativa em duas correntes: a linear e a não linear. A primeira é representada pela Fonologia Gerativa Clássica e pela Fonologia Natural, e a segunda é representada por outras teorias, dentre elas a Autosegmental. A principal diferença entre esses modelos está na visão sobre a organização interna dos segmentos, isso porque nos modelos lineares, “a análise da fala se dá de uma forma, em que os segmentos constituem uma sequência linear ou conjunto de traços” (RIBAS, 2006, p. 19); por outro lado, nos modelos não lineares, há uma “organização em que os traços, dispostos hierarquicamente em diferentes *tiers* (camadas), podem estender-se aquém ou além de um segmento, ligar-se a mais uma unidade, como também funcionar isoladamente ou em conjuntos solidários” (MATZENAUER 2014b, p. 13).

Assim, seguindo a proposta da Fonologia Autosegmental, a estrutura interna dos segmentos, como dito anteriormente, é composta por traços entendidos como autosegmentos, tornando necessária a representação em uma estrutura capaz de captá-los, bem como expressar a existência de uma hierarquia entre eles. Tal hierarquia é representada por uma estrutura arbórea, a qual possibilita que todos os segmentos das diferentes línguas do mundo possam ter sua estrutura interna representada (RIBAS, 2006; MATZENAUER, 2014a, 2014b). Em uma representação arbórea, é possível indicar o caráter autônomo do traço, ou seja, tratá-lo como um autosegmento.

Matzenauer e Miranda (2010, p. 19) dissertam que considerar um traço como autônomo significa tratá-lo como “um traço concreto cuja relação com as oposições estruturais do esqueleto de uma consoante ou de uma vogal não está em proporção de um para um, o que torna possível o alcance do autossegmento ser maior ou menor que o próprio segmento”. A visão expressa por Clements & Hume (1995), segundo as autoras, advém dos estudos de Leben (1971), o qual já aventava a possibilidade de os traços tomarem domínios maiores ou menores do que o segmento.

Com o auxílio da Fonologia Autossegmental, “o processo de aquisição fonológica pode ser entendido como a ativação gradual de traços na estrutura interna do segmento”. Logo, “as ocorrências de emprego de um segmento por outro, durante o estágio de desenvolvimento fonológico, devem ser entendidas como a não aquisição do valor fonológico de traço (s)” (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p. 386). À vista disso, é plausível defender que a tendência do não emprego de certos traços ou estruturas ocorre por relações implicacionais que caracterizam classes de sons da língua; essas relações podem ser explicadas por meio da própria geometria dos segmentos (MATZENAUER- HERNANDORENA, 1996).

Para a construção arbórea, Clements e Hume (1995) propõem uma hierarquia organizada em nós com funções e traços específicos, a saber: nó Raiz, nó Laríngeo, nó de Cavidade Oral (CO), nó de Ponto de Consoante (PC) e, para os sons vocálicos, nó Vocálico, assim estruturados:

(a) o nó Raiz compreende os traços não marcados, dividindo os segmentos em grandes classes (obstruintes, nasais, líquidas e vogais) e identificando o seu nível na escala de sonoridade. São eles: [±soante, ±aproximante, -vocoide], para as consoantes; e [+soante, +aproximante, +vocoide], para as vogais;

(b) o nó Laríngeo é constituído do traço de vozeamento [±vozeado];⁸

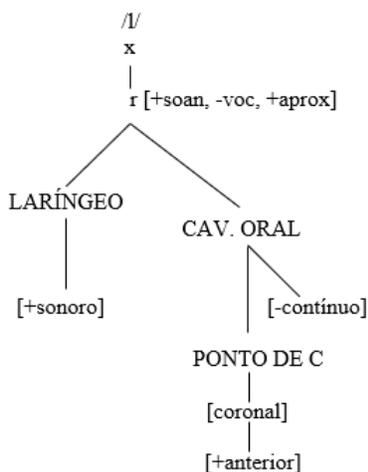
8 Os traços [glote estendida] e [glote constrita] também fazem parte do nó Laríngeo, e só não foram identificados na Figura 2, pois eles não estão ativados no português.

(c) o nó de CO é constituído pelo traço [±contínuo], além de conter o nó de Ponto de Consoante (também chamado de Ponto de C);

(d) o nó de Ponto de C refere-se à articulação, sendo representado pelos traços [labial], [coronal] e [dorsal], os quais são tratados, no modelo, como monovalentes.⁹

Na Figura 2, podemos ver a representação do segmento /l/, a partir da proposta de geometria de traços encontrada em Clements e Hume (1995).

Figura 1 – Representação arbórea do segmento /l/¹⁰



Fonte: A autora (2021).

Finalmente, mais um ponto importante a ser mencionado é que, na Teoria Autossegmental com base na proposta de Geometria de Traços de

9 Para as vogais, esse ponto ainda compreende o nó Vocálico o qual se ramifica em Ponto de V e Abertura.

10 O traço [-contínuo] para a líquida lateral está de acordo com a interpretação por nós defendida no presente artigo.

Clements e Hume (1995), o processo antes conhecido como “substituição” é representado como uma associação e uma desassociação de linhas que ligam os autosssegmentos na estrutura em que estão dispostos. Portanto, a partir da ideia de associação e desassociação dos *tiers* (camadas) que compõem a geometria, é possível compreender a aquisição da linguagem como um processo gradativo de aquisição do valor distintivo dos traços formadores da estrutura interna dos segmentos. A emergência dos segmentos pode ser vista como uma montagem, pouco a pouco, de sua estrutura interna por meio de sucessivas ligações de camadas, “sem implicar a complexa operação de desassociar autosssegmentos para depois ligar à estrutura do som” (MATZENAUER-HERNANDORENA, 1996, p. 68).

5. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é do tipo transversal descritiva, tendo sido realizada apenas uma vez com cada participante e representando um recorte temporal do fenômeno analisado. A partir deste estudo, pretendeu-se realizar análises quantitativa e descritiva das produções dos pequenos a fim de estabelecer relações com a base teórica já mencionada.

5.1 Os participantes

Os *corpora* utilizados neste estudo estão divididos em dois grupos: (a) crianças pré-escolares, com idades entre 3 e 5 anos; (b) crianças em idade de alfabetização, entre 6 e 7 anos. As gravações com as crianças pré-escolares foram feitas no ano de 2016, já as gravações com aquelas em idade de alfabetização foram realizadas no ano de 2017. Ao todo, foram analisadas 21 gravações das crianças do primeiro grupo (sendo 9 meninas e 12 meninos) e 37 gravações daquelas do segundo grupo (sendo 22 meninas e 15 meninos), o que resultou em um total de 1.598 produções. As crianças pré-escolares e/ou seus devidos responsáveis faziam parte de maneira direta e/ou indireta dos

contextos nos quais a pesquisadora circulava e, por isso, foram selecionadas para o estudo. Já a seleção das crianças escolares, deu-se pela permissão do Colégio de Aplicação (CAP) da UFRJ para a realização da pesquisa.

5.2 Montagem e aplicação dos experimentos

O experimento fundamentou-se em uma tarefa de nomeação espontânea de figuras que eram apresentadas, e uma tarefa de repetição de frases previamente gravadas. As falas eram provocadas a partir de slides em *PowerPoint* com imagens de diversos personagens conhecidos pelos pequenos. A escolha por dois tipos de testes serviu para termos o maior número de produções possíveis dentro das palavras esperadas. Além disso, não estipulamos um limite de vezes que as crianças podiam ouvir a gravação.

Contudo, é necessário ressaltar que, por se tratar de experimentos realizados em momentos diferentes do desenvolvimento da pesquisa, há algumas diferenças metodológicas a serem apontadas em relação ao movimento da imagem e à seleção do *corpus*. Assim, para a coleta das crianças pré-escolares, houve a seleção de imagens que apresentavam certa estabilidade em seu cenário, isto é, imagens de objetos estáticos e específicos, o que direcionava a criança para a produção de uma única palavra. No entanto, entendendo que apresentar uma imagem estável e sem movimento poderia gerar uma fala pouco espontânea, ao realizarmos o experimento com as crianças do segundo grupo, optamos por escolher imagens que representassem, majoritariamente, ações, possibilitando o exercício da criatividade dos participantes e da criação de frases mais longas e mais próximas de sua realidade, pois eles não apenas descreviam a cena, mas também deixavam suas impressões.

A escolha por dois tipos de testes serviu para termos o maior número de produções possíveis dentro das palavras esperadas. Além disso, não estipulamos um limite de vezes que as crianças podiam ouvir a gravação, pois, às vezes, por ser uma frase grande, por distração ou por algum ruído externo, algumas delas precisaram ouvir mais de uma vez.

5.3 Composição dos corpora

Ambos os testes possuíam o objetivo de analisar como ocorreria a produção de palavras com *onset* complexo C_1C_2V e com *onset* simples CV, no qual C fosse uma das líquidas. Para as crianças escolares, o grupo de palavras CV foi inicialmente assumido como adquirido e estabilizado nessa idade, fato esse que pudemos atestar ao final de nosso estudo. As palavras-alvo selecionadas para o experimento eram pertencentes a diversas classes gramaticais e foram pensadas a fim de se encaixarem à realidade imediata das crianças, sendo sistematizadas a partir dos seguintes fatores:

- (a) segmentos: /l/ e /t/;
- (b) *onsets*: C_V e $(V)_V$;
- (c) em caso de C_V : tipo C_1 , isto é, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/ ou /v/; e
- (d) tonicidade da sílaba analisada: tônica ou átona.

A seguir, dispomos as listas de palavras focalizadas em cada um dos dois grupos:

Grupo 1:

‘preto’, ‘prato’, ‘presentes’, ‘branco’, ‘braço’, ‘livro’, ‘placa’, ‘blusa’, ‘bicicleta’, ‘(arco e) flecha’, ‘flauta’, ‘flor’, ‘amarelo’, ‘passarinho’, ‘canguru’, ‘cadeira’, ‘caranguejo’, ‘borboleta’, ‘Cebolinha’, ‘galinha’, ‘gelo’, ‘bola’, ‘amarelo’.

Grupo 2:

‘preto’, ‘branco’, ‘três’, ‘cruz’, ‘igreja’, ‘frutas’, ‘professora’, ‘abraçando’, ‘quatro’, ‘quadro’, ‘escrevendo’, ‘ogro’, ‘chifres’, ‘livro’, ‘planta’, ‘blusa’, ‘atleta’, ‘bicicleta’, ‘globo’, ‘flauta’, ‘planetas’, ‘bíblia’, ‘fluminense’, ‘amarelo’, ‘passarinho’, ‘Dora’, ‘árvore’, ‘Magali’, ‘cebolinha’, ‘melancia’, ‘bola’.

6. Resultados

A partir da análise dos dados, pudemos identificar as estratégias de reparo mais frequentes na fala dos dois grupos de crianças. Abaixo, destacaremos as estratégias encontradas, bem como a definição e um exemplo de cada uma delas: ¹¹

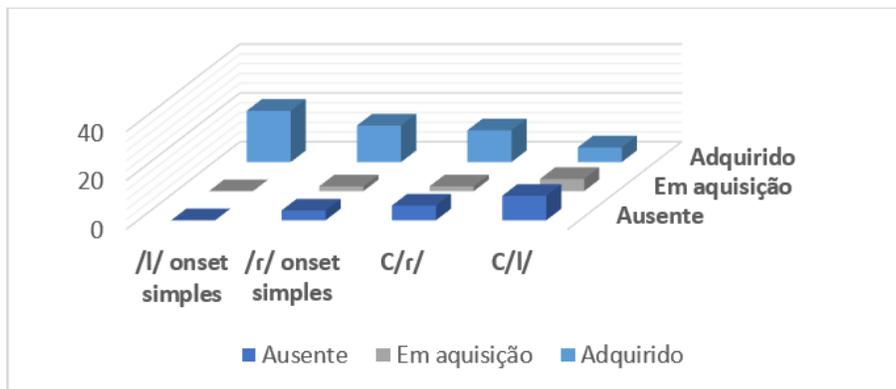
- a) **Lambdacismo:** Troca do /r/ pelo /l/, como em ‘cadeira’ [kade’lɐ];
- b) **Rotacismo:** Troca do /l/ pelo /r/, como em ‘placa’ [‘prakɐ];
- c) **Apagamento:** Apagamento de um segmento (aqui, apenas considerado quando ocorreu com as líquidas em questão), como em ‘chifre’ [‘ʃifɾi];
- d) **Cópia:** Cópia de um segmento (aqui, apenas considerada quando ocorreu a cópia da líquida na palavra, isto é, quando a líquida apareceu duas ou mais vezes em vez de uma), como em ‘globo’ [globu];
- e) **Troca de C:** Troca da consoante em CV por outra consoante (aqui, apenas considerada quando a líquida foi trocada por outra consoante, não líquida), como em ‘passarinho’ [pasa’nĩnu];
- f) **Troca de C₁:** Troca da primeira consoante de C₁C₂V, como em ‘atletas’ [a’kletɛʃ];
- g) **Metátese:** Mudança de posição de um segmento dentro da palavra (consideramos aqueles casos em que a líquida foi deslocada na palavra, mesmo tendo sido semivocalizada), como em ‘amarelo’ [ama’ɛjlu];
- h) **Epêntese:** Inserção de um segmento, como em ‘preto’ [pe’retu].

As figuras 3 e 4 expõem em quantos inventários cada um dos contextos analisados pode estar considerado como *adquirido*, *em aquisição* ou *ausente*. Na Figura 3, é possível verificar a quantidade de participantes do primeiro grupo de crianças (de 3 a 5 anos) que se encaixa em cada uma das três definições; já na Figura 4, temos a relação do segundo grupo (de 6 e 7 anos). Para a classificação, baseamo-nos nos estudos de Yavas (1988)

11 Para dados e análises mais acurados, conferir Machado (2021).

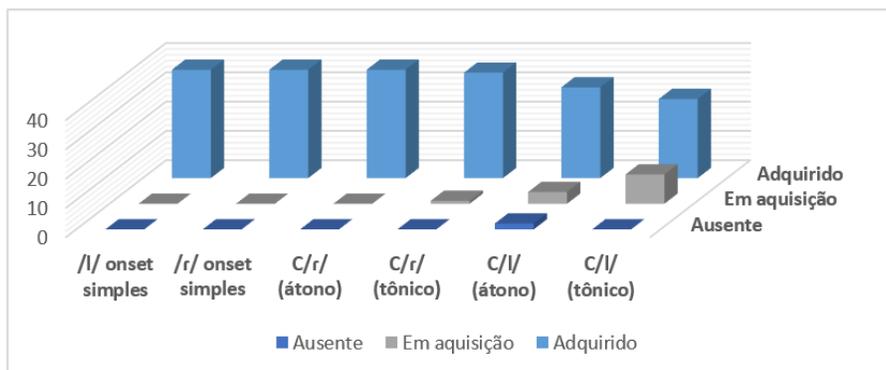
e Salgado & Capellini (2004) e consideramos a porcentagem de 75% de produções corretas para *adquirido*, 26% a 74% como *em aquisição*, e 0% a 25% para *ausente*.

Figura 2 – *Status* de aquisição dos contextos estudados: crianças pré-escolares



Fonte: A autora (2021).

Figura 3 – *Status* de aquisição dos contextos estudados: crianças escolares (desconsiderando o item ‘bíblia’)



Fonte: A autora (2021).

Os dados obtidos nos permitiram chegar a algumas conclusões. **A seguir, dispomos as que se relacionam com a temática discutida no presente artigo:**

- (a) Crianças pré-escolares ainda não possuem as líquidas adquiridas em sua totalidade, contornando as dificuldades com o *onset* CV contendo a líquida não lateral e o *cluster* CCV — com ambas as líquidas —, principalmente, por meio de estratégias como apagamentos ou lambdacismos;
- (b) Apenas crianças do segundo grupo não apresentaram nenhuma espécie de reparos, já atingindo o padrão adulto;
- (c) Crianças escolares já possuem a classe das líquidas estabilizada em ambiente de CV, entretanto, ainda demonstram dificuldades na estabilização do *cluster* CCV com a líquida lateral, principalmente, em alguns contextos específicos, conforme analisaremos na próxima seção;
- (d) Ao adquirirem a líquida não lateral em seus inventários, as crianças escolares tendem a transportá-la e preferi-la se comparada com a líquida lateral em ambiente CCV, produzindo frequentes rotacismos em suas falas, e não mais lambdacismos, como observado no primeiro grupo.¹²

7. Discussão

O ponto a ser discutido neste artigo se relaciona à estrutura interna dos segmentos líquidos alveolares. Atestamos que todos os participantes analisados já possuíam a líquida lateral adquirida em *onset* simples em suas gramáticas individuais sem precisarem repará-la, apenas eventualmente. No entanto, a mesma afirmação não é verdadeira para a líquida não lateral em mesma posição, pois, apesar de tal segmento aparecer como adquirido na

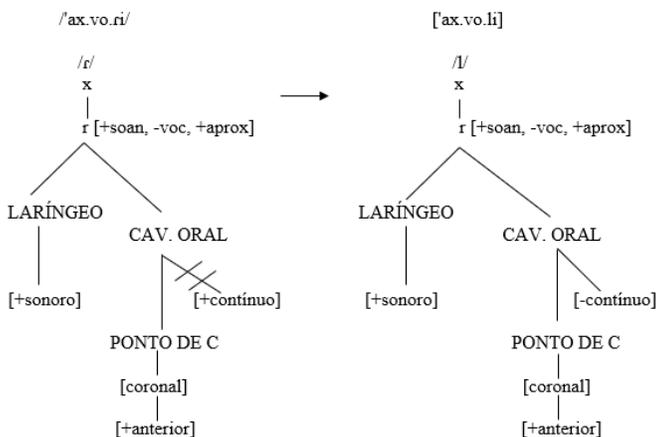
12 Reconhecemos que é importante levar em consideração a variação presente no *input* recebido pelas crianças, no entanto, ela não foi feita nesse momento, pois estamos considerando que a fala dos pequenos em fase de aquisição não necessariamente refletem a fala de sua comunidade, uma vez que os padrões entre as crianças se alteram com o passar do tempo.

fala de algumas crianças de 3 anos, ainda era frequentemente contornado por lambdacismos por crianças na mesma idade. Por outro lado, quando voltamos nosso olhar para o *onset* complexo, a dificuldade, localizada primeiramente em /r/, parece, agora, assentar-se em /l/.

Além disso, os resultados parecem corroborar a hipótese da diferente valoração do traço [±contínuo] nas líquidas, podendo ser apontado como responsável pelo contraste entre as líquidas alveolares. Tal constatação nos permite postular a existência de um paralelismo, na construção do inventário segmental, entre os segmentos obstruintes e soantes, visto que, em ambos, observa-se a emergência de [-contínuo] antes de [+contínuo].

Na Figura 5, podemos perceber que a estratégia de lambdacismo (como acontece, por exemplo, em ‘árvo[l]e’) ocorre por um simples desligamento do valor positivo do traço [±contínuo] seguido de uma associação do valor negativo do mesmo traço.¹³ Portanto, o que podemos notar é uma única operação na geometria, possibilitada pela estreita semelhança entre os segmentos envolvidos.

Figura 4 – Representação arbórea da estratégia de lambdacismo (como em ‘árvo[l]e’)



Fonte: A autora (2021).

13 Dependendo do estágio de aquisição, pode-se dizer que não há um desligamento, mas uma falta de associação do traço [+contínuo].

A hipótese da distinção das líquidas alveolares a partir do traço [±contínuo] fica ainda mais forte quando olhamos para os resultados do *onset* complexo na produção das crianças. Sendo a primeira consoante de CCV necessariamente uma plosiva ou uma fricativa labial, o que parece ocorrer em algumas produções é a evitação de dois segmentos com o traço [-contínuo] lado a lado, pois a única obstruente [+contínua] permitida em posição de C/1/ é /f/, ou seja, [labial]. Assim, ao evitar a sequência CCV com dois segmentos com o traço [-contínuo], a preferência por *onsets* complexos com a rótica /r/ é explicada.

Desse modo, a operação, descrita primeiramente por Leben (1973) e denominada de Princípio do Contorno Obrigatório (sigla OCP, do inglês *Obligatory Contour Principle*) por Goldsmith (1976), buscaria ocupar o lugar de /l/ pelo único segmento restante permitido em posição de C₂: a líquida não lateral.¹⁴ A seguir, apresentamos uma versão geral de OCP retirada de Silva (2012, p. 208):

(3) Princípio do Contorno Obrigatório — OCP

Sequências adjacentes de unidades idênticas são proibidas nas representações fonológicas.

A partir da versão geral de OCP, podem-se elaborar versões mais específicas, nas quais traços específicos são evitados lado a lado, como vemos em (4):

14 No Português do Brasil, Soares e Damulakis (2007) destacam dois contextos bastante produtivos para a aplicação de OCP: os ditongos [ej] e [ow]. Nesse sentido, em [ej], a monotongação é observada devido à semelhança com a consoante seguinte (como em ‘beijo’, em que [i] e [ʒ] possuem traços de Ponto e de Abertura idênticos), por sua vez, em [ow], a monotongação ocorre, pois os próprios vocoides do ditongo compartilham similaridades (como ‘ouro’, no qual [o] e [w] partilham dos traços [labial] e [dorsal]). Assim, os autores ressaltam que, para ocorrer a aplicação de OCP, é necessário haver uma distância mínima entre os elementos com características idênticas: no Português, em geral, os segmentos precisam estar em uma mesma sílaba ou em contato em sílabas vizinhas.

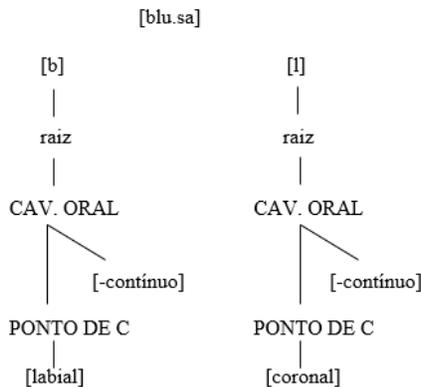
(4) OCP_[-contínuo]

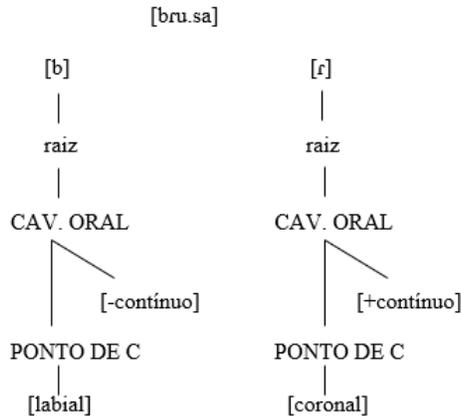
Sequências adjacentes com o traço [-contínuo] são proibidas nas representações fonológicas.

Em relação a (4), salientamos que a maior incidência de rotacismo (aqui tomado como mudança no valor do traço [±contínuo]) entre os *clusters* com plosivas (/pl/, /bl/, /gl/, /kl/ e /tl/) — se comparada à fricativa /fl/ — foi tomada como evidência para a especificação, nessa restrição, do valor negativo do traço. No primeiro grupo de crianças (3 a 5 anos), verificou-se 17,2% de rotacismos entre as plosivas e 12,69% no *cluster* /fl/. Já no segundo grupo (6 e 7 anos), verificou-se 11,88% e 6,89% de rotacismo entre as plosivas e /fl/, respectivamente.

Baseados na proposta colocada pelos autores, elaboramos a Figura 6 para termos uma visualização do que ocorre nas gramáticas das crianças com a aplicação de OCP_[-contínuo]*

Figura 5 – Representação da atuação de OCP [-contínuo] no cluster /bl/





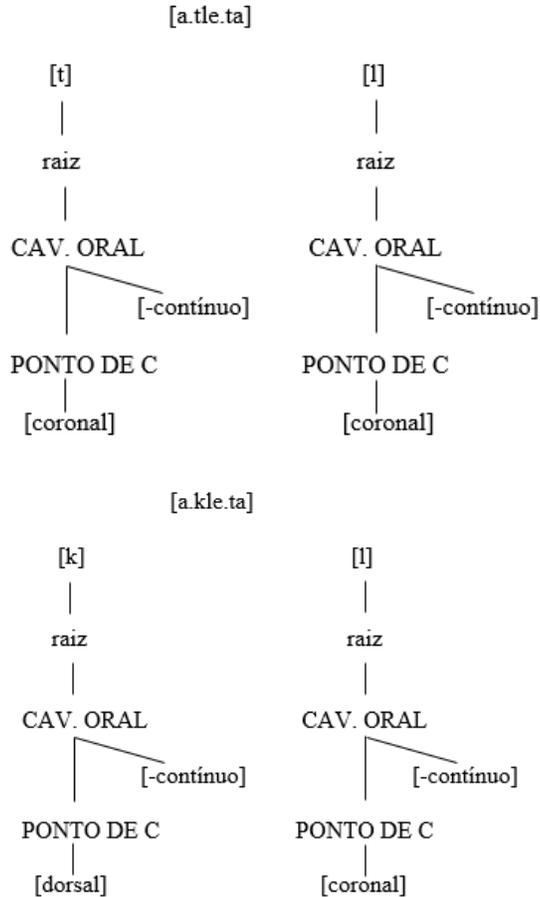
Fonte: A autora (2021).

O Princípio do Contorno Obrigatório parece atuar, também, como favorecedor de troca de C_1 . Com isso, observamos que, em alguns momentos, o contato de dois segmentos consonantais com traço [coronal] em posição de *onset* foram evitados. Nessa perspectiva, a líquida com traço [−contínuo] permanece em sua posição de C_2 , mas, por sua vez, a obstruente /t/ é substituída ora pela dorsal /k/ ora pela labial /p/. A partir disso, como descrito em (5) e exemplificado na Figura 7, temos a atuação de $OCP_{[coronal]}$.

(5) $OCP_{[coronal]}$

Sequências adjacentes com o traço [coronal] são proibidas nas representações fonológicas.

Figura 6 – Representação da atuação de OCP [coronal] e da solução encontrada para contorná-la



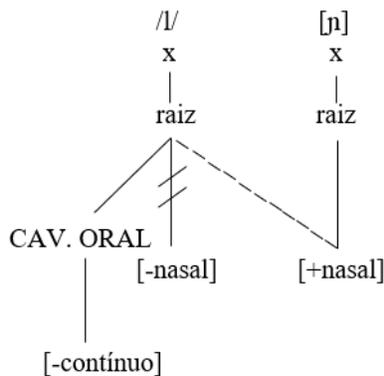
Fonte: A autora (2021).

Vale lembrar que, no caso de ‘atletas’, ambas as consoantes do *onset* complexo — [t] e [l] — são coronais e descontínuas, de forma que ‘atletas’, nessa abordagem, apresentaria duas violações: a de OCP_[-contínuo] e a de OCP

[coronal] Uma possível emergência como ‘atretas’ ou ‘akletas’ apenas violaria uma delas.¹⁵

Por fim, um dado interessante encontrado na fala de um dos participantes foi a dupla produção da palavra ‘passarinho’. Com apenas 3 anos de idade, e por ainda não possuir /t/ em seu inventário, todos os itens que continham a líquida não lateral em *onset* simples eram realizados pelo participante mencionado como [l], incluindo o item ‘passarinho’, produzido como [pasa’lĩɲo]. No entanto, em uma segunda produção da referida palavra, a estratégia de lambdacismo foi preterida, e o que pudemos observar foi a nasalização da consoante por meio da troca da líquida pela nasal alveolar [n], produzindo [pasa’ñĩɲo]. Na Figura 8, temos a representação arbórea do espraio de nasalidade identificada.

Figura 7 – Representação arbórea do espraio de nasalidade em ‘passarinho’



No caso acima, o que ocorre é o mesmo movimento das variações sincrônicas apresentadas anteriormente, nas quais [l], considerado como um

15 Para uma análise desse fenômeno sob o viés da Teoria da Otimalidade (OT), ver Machado (2018).

segmento [-contínuo], passa a [n] por uma diferença mínima entre eles: o traço [nasal]. Nessa perspectiva, o lambdacismo, tão produtivo nas falas do participante em questão, possibilita a aplicação de uma segunda estratégia: a de nasalização.

Conclusão

Baseando-nos nas diferenças e nas semelhanças entre as líquidas, as evidências encontradas em nossos dados pareceram corroborar a hipótese que havíamos levantado sobre a diferença de valoração para o traço [contínuo] nas líquidas do português brasileiro. Assim, pode-se concluir que os processos fonológicos escolhidos inconscientemente pelos pequenos (um simples apagamento, uma assimilação de nasalidade em CV, uma troca de C_1 e/ou um rotacismo em CCV) dizem muito a respeito da característica interna dos segmentos líquidos escolhidos.

Vimos que, nos dados de crianças pré-escolares, a emergência de /l/ antes de /r/ pode ser vista como uma consequência de [-contínuo] emergir antes de [+contínuo], de maneira paralela com o que ocorre entre as obstruintes. Isso explica o grande número de casos de lambdacismo (superando os casos de rotacismo) recorrentes nos dados desses sujeitos.

A estratégia de rotacismo, no entanto, ultrapassa a de lambdacismo entre as crianças escolares. A opção de estratégias contrárias encontradas nos grupos pode ser explicada pelo fato de a estratégia de rotacismo apenas aparecer quando o *onset* complexo emerge, por volta dos 5 (cinco) anos de idade, situação na qual $OCP_{[-contínuo]}$ atua avaliando sequências de plosivas seguidas de laterais (ou seja, duas descontínuas) como malformadas.

Dessa forma, o processo de aquisição pode oferecer evidências que favorecem interpretações fonológicas, como a composição interna de segmentos. Embora o estudo de Autora (2021) tenha apresentado achados interessantes a respeito da aquisição do *onset* complexo, aventando hipóteses acerca do peso silábico de uma sílaba com início complexo e formulando

etapas de aquisição para CCV, para o presente artigo, focalizamos a hipótese da valoração do traço [±contínuo] como sendo a responsável pela distinção entre as líquidas no PB.

Referências

CARVALHO, F. O.; DAMULAKIS, G. N. Naturalidade e arquitetura da gramática. **Revista Linguística**, v. 7, n. 1, jun. 2011.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.

CLEMENTS, G. N. **The Geometry of Phonological Features**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CLEMENTS, G. N. Vowel height assimilation in Bantu languages. **Berkeley Linguistics Society**, v. 17, p. 25–64, 1991.

CLEMENTS, G. N. Representational economy in constraint-based phonology. *In*: HALL, T. A. (ed.). **Distinctive Feature Theory**. New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 71–146.

CLEMENTS, G. N. The Role of Features in Phonological Inventories. *In*: RAIMY, E.; CAIRNS, C. E. (eds.). **Contemporary Views on Architecture and Representations in Phonology**. Massachusetts: MIT, 2009, p. 19–68.

CLEMENTS, G. N.; HUME, Elizabeth V. The internal organization of speech sounds. *In*: GOLDSMITH, J. A. **The handbook of phonology theory**. Cambridge: Blackwell, 1995, p. 246–306.

CRYSTAL, D. **Pequeno tratado da linguagem humana**. Tradução de Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva, 2012.

DUARTE, S. H. **Relações de distância e de complexidade entre traços distintivos na generalização de desvios fonológicos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

GOLDSMITH, J. A. **Autosegmental phonology**. 1976. Dissertação (Doutorado em Filosofia) — Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1976.

GUSSENHOVEN, C.; JACOBS, H. **Understanding Phonology**. 3. ed. Grã-Bretanha: Hodder Education, 2011.

HENRICH, V. **Aquisição fonológica atípica do português brasileiro: evidências sobre complexidade dos sistemas fonológicos de crianças com desvio fonológico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

JAKOBSON, R.; FANT, G.; HALLE, M. **Preliminaries to speech analysis**. Cambridge: MIT Press, 1952.

LAMPRECHT, R. R. Antes de mais nada. *In*: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 17–32.

MACHADO, B. V. C. **Aquisição das líquidas alveolares no PB: uma análise otimalista**. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras: Português/Literaturas) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MACHADO, B. V. C. **Aquisição fonológica das líquidas em padrões CV e CCV**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MATZENAUER, C. L. B. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2014a, p. 33-57.

MATZENAUER, C. L. B. Introdução à teoria fonológica. *In*: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed., Porto Alegre: ediPUCRS, 2014b, p. 11-73.

MATZENAUER, C. L. B; MIRANDA, A. R. M. Traços distintivos. *In*: BISOL, L.; SHWINDT, L. C. (orgs.). **Teoria da Otimidade: Fonologia**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 11-56.

MATZENAUER, C. L. B; MIRANDA, A. R. M. A construção do conhecimento fonológico na aquisição da linguagem. **Revista Estudo da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 91-124, jul./dez. 2012.

MATZENAUER, C. L. B; MIRANDA, A. R. M. Teoria dos Traços. **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 47-62.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. Relações implicacionais na aquisição da fonologia. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 67-76, jun. 1996.

MIRANDA, A. R. M; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 359-405, jan./abr. 2010.

MOTA, H. B. Aquisição segmental do português: um modelo implicacional de complexidade de traços. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 23-47, dez. 1997.

RIBAS, L. P. **Onset complexo nos desvios fonológicos**: descrição, implicações para a teoria, implicações para terapia. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Editora contexto, 2012.

SOARES, M. F.; DAMULAKIS, G. N. Do Princípio do Contorno Obrigatório e línguas faladas no Brasil. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 229–252, jul./dez. 2007.

Dimensões da lusofonia como política linguística¹

Dimensions of lusophonia as language policy

Jefferson Evaristo*
Carla Barbosa de Farias Santos**

RESUMO

Este texto apresenta um panorama sobre o conceito da Lusofonia no processo de globalização. Busca-se apontar a importância de políticas de internacionalização da língua portuguesa no Brasil. Os resultados da pesquisa concluem que esse tema ainda é pouco explorado e que necessita de maiores ações voltadas para a promoção da língua portuguesa, sobretudo em instituições educacionais de graduação e pós-graduação em letras.

Palavras Chave: lusofonia, internacionalização, língua portuguesa.

ABSTRACT

This text provides an overview of the concept of lusophony in the process of globalization. It attempts to show the importance of politics for the internationalization of the Portuguese language in Brazil. The research findings conclude that this topic is still under-researched and that more action is needed to promote the Portuguese language, especially in undergraduate and graduate educational institutions.

Keywords: Lusophony, internationalization, Portuguese language.

Recebido em 24 de abril de 2023

Aceito em 13 de julho de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1376>

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jefferson.evaristo@uerj.br
<https://orcid.org/0000-0002-7561-5400>

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, prof.carlafarias@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5428-5601>

1 Este estudo foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/000538/2023.

Considerações iniciais

Em sentido geral e comum, o termo Lusofonia é amplamente difundido como o grupo de países que tem a língua portuguesa como língua materna e/ou língua oficial. No entanto, diversos autores mostram que há uma concepção histórica marcada por conflitos e prevalências que aludem à chegada dos portugueses e da língua no Brasil, nos países africanos e no oriente (RIZZO, 2019; PAULINO, 2015; BRITO, 2013; BASTOS, 2012).

Cabe destacar a definição de Lusofonia² descrita por Martins (2014, p. 25) “*como um movimento multicultural de povos que falam a língua mesma, o português*”. Em sentido parecido vai o verbete Lusofonia do recém-divulgado Dicionário da Língua Portuguesa, da Academia das Ciências de Lisboa, para quem a Lusofonia pode ser:

1.comunidade formada pelos países que têm o português como língua materna ou oficial

Angola, Brasil, Cabo Verde, Galiza, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa, Damão e Diu e outras comunidades em todo o mundo.

2.difusão da língua portuguesa e da cultura dos que falam português no mundo

3.qualidade de quem fala a língua portuguesa; condição de lusófono

Ainda assim, Martins (2014, p. 25) segue com o acréscimo de que “*a lusofonia ao invés da homogeneização empobrecedora e de sentido único, estabelecida pela globalização cosmopolita, tem a virtude do heterogêneo*” (MARTINS, 2014, p. 25). Uma dimensão de heterogeneidade já bem descrita no documentário “Língua: vidas em português” (PORTUGUÊS, 2004). No atual ambiente globalizado e de diversidade cultural em que as sociedades

2 Disponível em: <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=lusofonia> – acesso em 19/12/2023

se inserem, “surtem as demandas linguísticas, que colocam em evidência a necessidade de agir sobre as diversas línguas que circulam no cenário das dinâmicas transnacionais”. (CARVALHO e SCHLATTER, 2011, p. 261). É a realidade da língua portuguesa no século XXI, como descrita por Meyer (2015) ou Lopes (2013), por exemplo. Uma dimensão globalizada que motivou, inclusive, a organização dos países lusófonos em torno da CPLP, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa³.

Ao mesmo tempo, diversas são as iniciativas de promoção dessa língua no cenário mundial, levadas a cabo tanto pelos países individualmente (DINIZ, 2020; DINIZ, 2015; CARVALHO e SCHLATTER, 2011) – especialmente e quase exclusivamente Portugal e Brasil – quanto por representações supranacionais como a CPLP e, como uma de suas subsidiárias para assuntos relativos à língua, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, o IILP⁴.

Dentro desse panorama, nosso texto busca refletir como o conceito de Lusofonia só pode ser entendido dentro de uma chave de política linguística e quando se leva em consideração todos os atores envolvidos nesses processos. Procura-se compreender como os países que falam a língua portuguesa têm promovido ações conjuntas de promoção da língua, respeitando as diversidades históricas e culturais e, nessa perspectiva, cabe a discussão sobre a implementação de políticas públicas conciliatórias, pautadas no princípio da “integração” entre unidade e variedade, visão defendida por Brito (2018; 2013), por exemplo.

Nosso texto está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, este, apresentaremos o texto e exporemos nossa questão de discussão. Em um segundo momento, falaremos acerca da discussão em torno do conceito de Lusofonia, mostrando alguns de seus impasses e conflitos para, na sequência, falar sobre sua compreensão como sendo uma

3 Disponível em: <https://www.cplp.org/> - acesso em 19/12/2023

4 Disponível em: <https://iilp.cplp.org/> - acesso em 19/12/2023

política linguística. No terceiro momento, encerrando o texto, apresentaremos algumas considerações sobre nossa discussão.

A nossa discussão – princípios teóricos e observações ensaísticas.

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos teóricos da pesquisa, mostrando como a língua portuguesa se encontra no contexto da Lusofonia, da globalização e das políticas de internacionalização. Inicialmente, discutiremos a definição de Lusofonia e a relevância da diversidade cultural no contexto linguístico dos países da CPLP para, em seguida, apresentarmos uma posição da Lusofonia como sendo uma ação de política linguística (EVARISTO, 2022a; CALVET, 2007) que, como tal, não está isenta de embates.

O termo Lusofonia é empregado para designar o conjunto das comunidades de língua portuguesa no mundo, ou mais especificamente, “uma conexão, no plano institucional, dos países que assumiram o Português constitucionalmente como oficial” (BRITO, 2018, p. 121).

Podemos considerar que essa língua “única” está presente em nove espaços territoriais: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, assumidos pela CPLP⁵ como sendo estados-membros⁶. No entanto, parece que a concepção da palavra Lusofonia nos remete a uma visão histórica e política portuguesa do período pré-colonial, quando do espalhar da língua pelo mundo afora. Essa concepção é tão arraigada que, mesmo inconscientemente, destacamos sempre a origem de sua formação à comunidade de Portugal,

5 Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx> - acesso em 19/12/2023

6 Aqui, caberia uma observação acerca da composição desse rol de estados-membros. Em Brito (2013), é apresentada uma discussão acerca, por exemplo, de a Galícia não estar incluída nessa lista e não ser considerada como uma das partes componentes da ideia de Lusofonia. Conhecedores da discussão, não a traremos para este texto por não ser nosso escopo imediato.

sem “vislumbrar a diversidade de sensações” provenientes do termo (BRITO, 2013, p. 4). De fato, historicamente,

tudo indica que a noção começou a ter maior difusão no contexto português anos depois da descolonização, entre o final de década de 1980 e o início dos anos 1990, no marco do processo de integração da União Europeia e da recomposição dos vínculos com os países africanos e com o Brasil, o que permitiria a Portugal posicionar-se como um interlocutor privilegiado entre eles e a Europa (RIZZO, 2019, p. 290)⁷.

Dessa forma, como afirma Brito (2013, p. 10), é difícil dissociar o significado do termo Lusofonia do passado colonial. Os dicionários, como vimos, comumente a descrevem como: “conjunto de povos ou comunidades que falam a língua portuguesa”⁸ (AULETE, 2012); um fato que pode ser confirmado com a simples observação etimológica do conceito, que repousa sobre o significado dos dois elementos que formam a palavra: (i) *lus*, como termo remetendo a lusitano ou Lusitânia, com a mesma significação de português, Portugal; (ii) *fonia*, indicando o mesmo que fala, língua, termo oriundo do verbo grego *foneo*, que pode ser traduzido por falar (AMORIM, MARQUES e MOITA, 2005, p. 652).

Para Paulino (2015, p. 85), a “Lusofonia é Portugal no Mundo ou o mundo à portuguesa”, o que nos mostra a imponente imposição cultural em outros países e a ideia/ilusão de império da modernidade. Nesse contexto, a exploração marítima dos portugueses influenciou significativamente nas tradições culturais de diversos países, que ainda apresentam características

7 “todo indica que la noción comenzó a tener una mayor difusión en el contexto portugués años después de la descolonización, entre fines de la década de 1980 y principios de la de 1990, en el marco del proceso de integración a la Unión Europea y de la recomposición de los vínculos con los países africanos y con Brasil, lo cual le permitiría a Portugal ubicarse como interlocutor privilegiado entre estos y Europa.” (tradução nossa)

8 Disponível em: <https://aulete.com.br/lusofonia> - acesso em 19/12/23

marcantes da cultura portuguesa em suas raízes históricas e culturais. “Vestígios de uma ilusão, de um sonho que levou Portugal à descoberta de outros mundos” (PAULINO, 2015, p. 85).

Nesse ínterim, a língua portuguesa difundida no Brasil desde a colonização traz arraigada no inconsciente dos portugueses que a Lusofonia caracteriza o conjunto de países que assumiram o Português como língua oficial, através de indivíduos que partilham traços culturais comuns e que se apropriaram do mesmo falar em suas convenções.

Essa visão linguística unificada e homogeneizada é justificada pelo processo de globalização, “que busca anular diferenças, impondo uma cultura dominante; ou seja, é um processo que tudo padroniza e que tende a eliminar o particular” (BRITO, 2018, p. 120).

No entanto, Bastos (2012, p. 306) afirma que a globalização precisa ser compreendida a partir da noção de desterritorialização, posição em que as diversas sociedades não estariam mais definidas por seus territórios, mas por suas práticas socioculturais e políticas – e, por que não dizer, linguísticas. A própria CPLP, em diferentes documentos oficiais, toma a língua portuguesa como uma língua multifacetada, pluricultural e pluricêntrica (EVARISTO 2022b; CPLP, 2021; CPLP, 2017).

Nesse contexto, é preciso reconhecer o “ponto de confluência de identidades sociais distintas e dispersas” (BRITO, 2018, p. 131), considerando a cultura e a identidade de cada povo como fator de reconhecimento da diversidade e da unidade. Logo, precisamos compreender a heterogeneidade cultural dos povos que falam a língua portuguesa, reconhecendo as variedades linguísticas como parte de um processo histórico e de formação da “unidade na diversidade”.

A Lusofonia constitui-se, assim, “como espaço marcado não apenas pelo uso da língua, mas também pelos usos e costumes culturais comuns, capazes de promover as bases essenciais para um ambiente fecundo de comunicação inter, trans, pluri e multicultural” (BASTOS, BRITO, 2013, p. 1).

Sobre isso, afirma Brito (2018, p. 121):

Consequentemente, a herança portuguesa manteve-se como uma das bases do caldo cultural desses países; assim, de certa forma, pensar numa lusofonia viável (Brito, 2017) supõe estabelecer ou restabelecer vínculos históricos e culturais entre países de diferentes regiões do globo, partindo de elemento comum, a língua portuguesa – que, necessariamente, se reveste de normas distintas em cada localidade.

Assim, a autora parte do elemento comum entre as comunidades, que é a própria língua portuguesa, e argumenta sobre a necessidade de considerar sua importância na história de diversas localidades. Dessa forma, antes de considerar a língua como “única”, é preciso considerar o contexto geográfico e multicultural em que os variados sistemas linguísticos se inserem.

Nesse contexto plural baseado em “unidade na diversidade”, rompe-se o conceito de centralidade da Lusofonia como uma comunidade idealizada pelos portugueses e marcada pela visão colonial.

De acordo com esse entendimento, Paulino afirma que “os portugueses imaginam-se no centro de uma comunidade que só existe na sua imaginação” (PAULINO, 2015, p. 88). No entanto, esse imaginário lusófono deve ser ressignificado pelo imaginário da pluralidade e da diferença. (BASTOS, BRITO, 2013, p. 4). É nesse sentido que, ecoando outras vozes, as mesmas autoras vão defender que a dimensão de Lusofonia assumida por Portugal só em um sentido muito estrito poderia coincidir com as mesmas concepções do conceito assumidas por cada um dos outros países que a compõe.

Desse modo, o conceito de Lusofonia ultrapassa a dimensão linguística e geográfica e passa a considerar a identidade cultural e particular de cada comunidade; significaria, portanto, “um espaço de articulação da diversidade em uma base unitária.” (BRITO, 2018, p.127).

Essa é a concepção que, por exemplo, a CPLP assume para a Lusofonia, procurando reconhecer as diversidades e afinidades linguístico-culturais e

identitárias que unem os países. No entanto, parece-nos haver um impasse que merece um olhar mais criterioso e reflexivo.

É Rizzo (2019, p. 290) quem vai defender que a Lusofonia tem tido um peso desigual no mundo lusófono, com Portugal conferindo *status* e relevância consideravelmente maior ao conceito do que o Brasil, os países africanos ou os espaços orientais da língua. Partindo dessa premissa, a autora buscará se desvencilhar da noção de uma Lusofonia como comunidade linguística ou identitária para defender que sua compreensão só pode ser dada dentro de um âmbito de políticas linguísticas.

Para começar, para a autora, “a área linguística da Lusofonia caracteriza-se pela ausência de uma entidade reguladora forte e, conseqüentemente, de instrumentos linguísticos que assumam o papel de representar essa língua de forma unificada”⁹ (RIZZO, 2019, p. 291). Essa incapacidade – a despeito da criação da própria CPLP ou de suas subsidiárias, como o IILP – decorre, dentre outros elementos, de ao menos duas questões às quais queremos dar destaque: a primeira, pelo fato de as ações supranacionais defendidas por essas instituições por vezes conflitarem ou serem desconsideradas pelos instrumentos políticos internos. Apenas a título de exemplo, a promoção internacional da língua portuguesa é dada no Brasil a partir do Ministério das Relações Exteriores, enquanto as ações culturais são feitas pelo Ministério da Cultura e as ações educacionais são feitas pelo Ministério da Educação¹⁰; isso tudo enquanto, globalmente, a CPLP/IILP traça(m) diretrizes mundiais para a língua. No meio de tantas instâncias, é natural que haja desencontros,

9 “El área idiomática de la lusofonía se caracteriza por la ausencia de una única entidad reguladora fuerte y, en consecuencia, de instrumentos lingüísticos que asuman el papel representativo de todas las variedades como un todo” (tradução nossa)

10 Durante os quatro anos da presidência de Jair Bolsonaro (2018-2022), essa estrutura foi parcialmente modificada, em seus nomes e atuação; a partir de 2023, com o terceiro mandato do presidente Lula, a questão parece retornar ao modelo anterior a 2018. De qualquer modo, no momento da escrita final deste texto, o novo governo estava em vigor há pouco mais de um mês; um tempo muito curto, portanto, para apontarmos qualquer análise.

como aconteceu com a criação do então Instituto Machado de Assis. À época, buscava-se a criação de um instituto que, aos moldes do Instituto Camões de Portugal, pudesse ser a representação internacional e a instância de promoção e difusão da língua portuguesa no mundo. Em 2004/2005, houve algumas movimentações nesse sentido, chegando a haver a Portaria n.4.056, de 29 de novembro de 2005, que realizava a criação da COLIP, a Comissão de Língua Portuguesa, órgão que seria responsável pela estruturação do projeto. Problemas internos entre os ministérios, entretanto, fizeram com que o trabalho da COLIP nunca pudesse ser terminado e, por consequência, o Instituto Machado de Assis nunca fosse concretizado¹¹. Como se vê, se nem mesmo dentro do Brasil é possível haver diálogo e resolução para uma ação comum, como seria possível havê-lo supranacionalmente com uma dezena de outros países? De qualquer forma, o fato é que o exemplo citado corrobora a defesa de Rizzo (2019) sobre estarmos diante de uma comunidade definida por ser uma política linguística.

Para exemplificar novamente essa discussão e reafirmar a dimensão sociopolítica da questão, tomemos por base a constituição do Dia Mundial da Língua Portuguesa (PINTO, 2020), instituído pela CPLP no dia 05 de maio. Por iniciativa dessa instituição, em todo o mundo se comemora e se celebram atividades pelo dia da língua. A data rememora a morte de Camões, considerado o escritor-mór de toda a Lusofonia. Contrariamente, no Brasil, após a Lei 11.310 de 12 de junho de 2006¹², há a celebração do Dia Nacional da Língua Portuguesa, comemorado a 05 de novembro em homenagem à data de nascimento de Ruy Barbosa, aquele que é tido como um dos maiores nomes da política e da diplomacia brasileiras. De acordo com Rizzo (2019), o Brasil

11 Algumas das informações não estão mais disponíveis nem mesmo no site do projeto, que pode ser consultado online. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13443-instituto-machado-de-assis-apresentacao> - acesso em 19/12/2023.

12 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11310.htm - acesso em 19/12/2023.

designou uma data distante da promulgada por Portugal para apresentar uma tendência separatista para a data; não discordamos e, acrescentamos: o fato de haver uma data brasileira serve, inclusive, para esvaziar as comemorações da data internacional.

Outra tensão marcada por relações de poder foi a padronização do português europeu com o português brasileiro através do AOLP, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. O objetivo do acordo era unificar as duas ortografias oficiais dessa língua para favorecer uma maior circulação dos materiais produzidos em língua portuguesa. Desde então, o AOLP é uma verdadeira arena de disputas.

De acordo com Rizzo (2019, p. 301), os argumentos de Portugal eram de rejeição à proposta, evocando uma suposta pureza da linguagem – no que era visto, também, como uma pretensão de hegemonia por possuir uma alegada legitimidade para tanto. O posicionamento do Brasil, entretanto, era de total indiferença à questão. Portugal chegava ainda a alegar que o Brasil queria como que tomar a língua para si e ditar tudo sobre o AOLP, invertendo o “vínculo tradicional de dominação portuguesa de (ex)colonizador para (ex) colonizado”¹³. (RIZZO, 2019, p. 301).

Nesse contexto de disputas ideológicas, o acordo elaborado pela Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, e assinado pelos representantes oficiais dos demais países, foi o “*primeiro passo para um novo modo de gestão política - internacional, convergente, multilateral e comunitária*” (RIZZO, 2019, p. 302), uma vez que manter normas diferentes para uma mesma língua

vai se tornando mais e mais disfuncional na medida em que as línguas vão se tornando mais e mais centrais no processo econômico internacionalizado e à medida que a competição entre as grandes línguas pela veicularidade e pela entropia vai aumentando, consequência

13 “tradicional vínculo de dominación portuguesa del (ex)colonizador hacia el (ex) colonizado” (tradução nossa)

esperável do estatuto que as línguas passam a gozar no capitalismo just-in-time (OLIVEIRA, 2013, p. 423)

Assim, a despeito de serem interesses diversos, os Estados que integram a CPLP devem fornecer-lhe autoridade, autorização e gestão para que essa entidade possa implementar o AOLP. Ao fim, tal ação seria benéfica a todos os Estados, como apontou Oliveira (2013). É claro que, neste ponto, haveria muito mais a ser dito, o que não podemos fazer pela brevidade do espaço para esta análise.

Nossas observações vão no sentido de compreender a Lusofonia, uma política linguística, como sendo um espaço de disputas e tensões sociopolíticas em torno do papel da língua, dos países que a falam e das representações e posições que são possíveis a partir dela. Os três exemplos aqui listados serviram para sustentar nossa posição e para exemplificar aos leitores o cenário que descrevemos.

Considerações finais

Nossa exposição buscou discutir o conceito de Lusofonia e compreender como ele é importante para organizar a gestão nacional e internacional da língua portuguesa. Uma gestão que só pode ser considerada quando vista como uma política linguística.

Buscamos mostrar como a Lusofonia e a representação supranacional da língua portuguesa pela CPLP/IILP atuam efetivamente como instâncias de planejamento e organização da promoção desta língua, e como isso é feito em um cenário de conflitos, impasses e embates. Como acontece não raramente com as políticas linguísticas, sua assunção é permeada por esses embates.

Nossa proposta, breve e concisa, buscou trazer mais um elemento para essa discussão, na certeza de não haver esgotado o assunto. Esperamos que os leitores possam obter pontos de inflexão para, de nossa pesquisa, empreenderem outras discussões acerca do tema.

Referências

- BAGNO, Marcos de Araújo. Lusofonia. In: BAGNO, Marcos de Araújo. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2017.
- BASTOS, Neusa Barbosa. Língua Portuguesa: globalização e lusofonia. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012.
- BASTOS, N. M. O. B.; BRITO, Regina Helena Pires de. **Cultura e lusofonia: unidade e pluralidade**. Nhengatu, v. 1, p. 1-14, 2013.
- BRITO, Regina Pires de. Espaço geopolítico lusófono: vidas em Português. **Comunicação e Sociedade**, v. 34, p. 119-131, 2018.
- BRITO, R. H. P. Sobre lusofonia. **VERBUM**, v. 4, p. 6-19, 2013.
- CALDAS, Aulete. Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Novíssimo Aulete, 2012.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola/Ipol, 2007.
- CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL (UFRGS)**, v. 42, p. 260-284, 2011.
- COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Plano de Ação de Díli para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3I7cT5x> Acesso em: 29 mai. 2023.
- COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Plano de Ação da Praia para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3p4KtAo>. Acesso em: 29 mai. 2023.

DINIZ, L. R. A. Apresentação. In: DINIZ, L. R. A. **Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português**. Belo Horizonte: UFMG, 2020

DINIZ, L. R. A. De ‘Rede Brasileira de Ensino no Exterior’ a ‘Rede Brasil Cultural’: processos e percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 13, p. 67-86, 2015.

EVARISTO, Jefferson. Definir políticas linguísticas: dos dicionários especializados à discussão dos linguistas. **Revista Todas as Letras**, v. 24, n. 2, p. 1-12, 2022a.

EVARISTO, Jefferson. Nomenclaturas da língua portuguesa nos planos de ação da CPLP: português língua o quê? **Caderno Seminal Digital (Rio de Janeiro)**. v. 2022, p. 83-107, 2022b.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, Moisés de Lemos. Língua Portuguesa, globalização e lusofonia. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa e Lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014.

MEYER, Rosa Marina de Brito. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: MEYER, Rosa Marina de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana. **Português: uma Língua Internacional**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de Oliveira. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013.

PAULINO, Vicente A lusofonia como uma comunidade imaginada no espaço da CPLP. **VERITAS - Revista Científica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e**, v. 3, n 1, p. 83-98, 2015.

PINTO, Paulo Feytor. O dia mundial da Língua Portuguesa e a sétima língua oficial da ONU. **Palavras – Revista em Linha**. Lisboa: v. 3, n. 3, p. 107-108, 2020.

PORTUGUÊS, **Línguas**: Vidas em. Direção: Victor Lopes. Portugal, Brasil: 2014. 1h15min

RIZZO, M. F. Discusiones actuales en torno a la lusofonía: panorama de los estudios sobre política internacional del portugués. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: v. 58, n. 1, p. 287–312, 2019.

A Literacia da Leitura em Comandos de Leitura do Livro Didáctico de Português da 8.^a Classe em Moçambique

Literacy in Reading Commands of the 8th Grade Portuguese Textbook in Mozambique

Brain Daniel Tachiua*
Jerónimo Pascoal Balata**

RESUMO

Este trabalho objectiva analisar a abordagem dos comandos de compreensão de leitura do manual de português da 8.^a classe, refletindo em torno da promoção de práticas da literacia da leitura no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. Analisamos os comandos, segundo os critérios de avaliação da leitura propostos pelo PISA, tendo em conta as estratégias cognitivas e os processos mentais que o leitor mobiliza quando lê e que podem focar-se na utilização de conteúdo do texto ou em conhecimentos que estão para além do texto. Foram consideradas três categorias, localizar e recuperar, integrar e interpretar e refletir e avaliar. A partir das discussões aqui realizadas, evidenciamos que as perguntas de leitura assumem papel de relevância na compreensão e interpretação, não apenas para avaliar, mas como estratégias para o processo de promoção de práticas de literacia da leitura e consequentemente para o desenvolvimento de uma leitura de matérias escritas para fins utilitários.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão na leitura. Literacia da leitura. Livro Didático.

Recebido em 22 de março de 2023.

Aceito em 22 de novembro de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1361>

* btachiua@unilicungo.ac.mz, <https://orcid.org/0009-0000-4279-402X>

** jeronimopascoalbalata@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-0730-4858>

ABSTRACT

This paper aims to analyze the approach of reading comprehension commands in the grade 8 Portuguese textbook and to reflect on the promotion of reading literacy in the teaching of Portuguese in Mozambique. We analyzed the commands based on the assessment criteria for reading proposed by PISA, taking into account the cognitive strategies and mental processes that the reader mobilizes when reading, which may focus on the use of the text content or on knowledge outside the text. Three categories were considered: Locating and Retrieving, Integrating and Interpreting, and Reflecting and Evaluating. From the discussions here, it is clear that the reading questions play an important role in comprehension and interpretation, not only in assessment, but also as strategies for the process of promoting literacy and, consequently, for the development of reading materials written for utilitarian purposes.

Keywords: Reading comprehension. Literacy. Textbook

Introdução

São diversos os estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem da leitura na sociedade e particularmente no ensino secundário geral, doravante (ESG). No entanto, a leitura enquanto prática social que se afeiçoa como passo inicial para a apropriação de práticas da literacia da leitura¹ não têm recebido a merecida atenção em Moçambique.

Nesse seguimento, importa destacar que o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique privilegia de forma bastante acentuada a questão da leitura, facto que é concomitante vislumbrado nos preceituados do (INDE/MINEDH, 2010, p.8) que propõem “usar a Língua Portuguesa de forma interativa, isto é, saber utilizar a língua, os símbolos e textos em várias situações da vida de modo a ter uma participação ativa e reflexiva em contextos múltiplos e assim contribuir para o seu bem-estar e o da sociedade”.

1 A literacia da leitura é “a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos escritos, de forma a realizar os objectivos de cada um, de desenvolver o seu próprio conhecimento e de participar efetivamente na sociedade”, OCDE citado por DELGADO-MARTINS e FERREIRA, (2006, p. 459).

Por conseguinte, é nossa maior preocupação saber se essas competências poderão ser desenvolvidas na base dos conteúdos reflectidos e refratados nos programas e trazidos a sala de aulas pelos manuais de português, que muitas vezes continuam a não privilegiar práticas de leitura de textos que conduzam a leituras plurais, capazes de formar sujeitos-leitores que possuam competências de leitura que ultrapassem a mera compreensão dos textos, que participem ativamente na construção dos sentidos desses mesmos textos e usem os conhecimentos adquiridos para fins utilitários. Essas práticas colocam o leitor perante um contexto de movimentos de leitura muito pouco diversificado, em que só muito raramente realiza a interpretação.

Diante destas constatações, desenvolvemos este artigo, intitulado *A Literacia da Leitura em Comandos de Leitura do Livro Didático de Português da 8.^a classe em Moçambique* que desponta da análise de comandos² de leitura do manual de Português do ESG do 1.^o ciclo da 8.^a classe, concebido pela Plural Editores e aprovado pelo SNE de Moçambique.

Deste modo, enveredamos por um trabalho de reflexão em profundidade, que visava responder ao seguinte problema de pesquisa: como a abordagem dos comandos de compreensão da leitura do manual de Português da 8.^a classe promove práticas de literacia da leitura? Para melhor compreender a forma como estes manuais promovem a literacia da leitura, decidimos proceder à sua análise tendo em conta o seguinte objectivo geral: analisar a abordagem dos comandos de compreensão de leitura do manual de Português da 8.^a classe na promoção de práticas da literacia da leitura. Em função desse problema, o artigo pretende de forma específica discutir como abordagem dos comandos de produção textual, dos géneros discursivos do manual de português da 8.^a classe, viabiliza a apropriação de práticas de literacia no ensino da língua portuguesa em Moçambique. Para a sua efetivação vamos identificar os comandos de leitura dos géneros discursivos

2 Entende-se comando como uma questão-estímulo Vasconcelos e Menegassi, oferecida ao aluno com um objectivo certo para a construção do texto, (MENEGASSI, 2003, p. 55).

do manual de português da 8.^a classe; descrever os comandos de leitura dos géneros discursivos do manual de Português da 8.^a classe, considerando a apropriação de práticas da literacia e apresentar sugestões metodológicas para trabalhar a compreensão da leitura nos LDP e na sala de aulas, viabilizando a apropriação de práticas da literacia da leitura.

Para a concretização dos objectivos desenhados traçamos as seguintes perguntas de partida: quais são os comandos de leitura dos géneros discursivos do manual de português da 8.^a classe? Como os comandos de leitura dos géneros discursivos do manual de Português da 8.^a classe viabilizam a apropriação de práticas da literacia? Quais são as sugestões metodológicas para trabalhar a compreensão da leitura nos LDP e na sala de aulas, viabilizando a apropriação de práticas da literacia da leitura?

Em correlação as enunciações acima, a justificativa da escolha desta temática está atrelada a preocupação de se acompanhar a evolução da sociedade por meio do ensino, considerando que as práticas da literacia da leitura dotam o aluno de competências para compreender, refletir e usar os conhecimentos adquiridos na leitura para a resolução de problemas reais ao longo da vida. Também, por serem um dos recursos educativos mais utilizados nas escolas, esperando, deste modo, contribuir para a elaboração de manuais mais adequados à aquisição e desenvolvimento de competências de compreensão na leitura.

Em relação a organização, o artigo está estruturado da seguinte maneira, a saber: Introdução, que ostenta aspetos referentes a delimitação da temática abordada, problema de pesquisa, objectivos, perguntas de partida e a justificativa; Desenvolvimento, discute com propriedade e de forma ordenada e pormenorizada o assunto; Metodologia de Pesquisa e a Descrição do Material Didático analisado”; por último, Apresentação, Análise, Discussão e Interpretação dos Dados”; Na Conclusão, são sistematizados os resultados gerais sobre a pesquisa e retomados os objectivos. Para além disso, são apresentadas as referências bibliográficas.

1. Literacia

Esta terminologia vem tomando espaço no campo dos estudos da leitura, escrita e cálculos nas sociedades do século XXI, o que resulta das exigências que a sociedade tem para com os indivíduos em um mundo de constantes mudanças, justificadas pelas novas tecnologias de informação e pela globalização.

Assim, CARVALHO & SOUSA (2011), avançam que:

A literacia enquanto objecto de estudo começou a tomar corpo a partir da década de 70 como resposta à exigência cada vez maior de capacidades de leitura e de escrita nas sociedades letradas, de modo que as décadas de 80 e 90 foram significativamente marcadas por estudos quanto às capacidades de literacia dos adultos e a avaliação direta destas capacidades. Correspondem a esse período estudos como National Assessment of Educational Progress (NAEP) no início dos anos 80 e o National Adult Literacy Survey (NALS) em 1993 nos Estados Unidos; o International Adult Literacy Survey (IALS) em 1997 coordenado pelo Canadá e com apoio da OCDE; o Estudo Nacional de Literacia (ENL) em Portugal em 1996 e em 2001, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) no Brasil, (pp.113-114).

Ainda as mesmas autoras, defendem que:

O surgimento do termo tem ocorrência na década de 80, simultaneamente em vários países. Regista-se, assim, como letramento no Brasil, literacia em Portugal, literacy nos EUA, etc. Surge como resposta a mudanças estruturais na sociedade, sociedade esta em constante transformação e com novas exigências em leitura”, (2011, p.04).

Nas abordagens das autoras é visível uma disparidade em termos da emergência do conceito literacia em estudos científicos, sendo a década 70 para Carvalho e Sousa e, década 80 para Carolina e Sousa, com isso, podemos situar o seu surgimento no intervalo de 1970 a 1980. Não obstante,

compreendemos claramente que o termo literacia surge para amparar um certo vazio ocasionado pela globalização, que faz emergir diferentes exigências aos indivíduos para a leitura desse mundo em transformação.

Deste modo, importa referir que os conceitos de literacia e letramento têm o mesmo valor semântico, porém, a sua diferença é justificada pela língua e espaço. Sendo como vimos anteriormente, letramento em Brasil e literacia em Portugal.

Assim, destacamos OSÓRIO citado por AZEVEDO & SARDINHA (2009, p. 02) que afirma que “a literacia consiste numa necessidade essencial para a interpretação da realidade bem como para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo”.

Nessa linha, mencionamos de forma categórica que a literacia envolve desde os critérios mais básicos até os mais avançados de alfabetização. O primeiro diz respeito a literacia na sua fase inicial (emergente)³. Já o segundo engloba a pessoa que já é capaz de ler e escrever fazendo uso produtivo dessa habilidade. Por conseguinte, a literacia adquire-se nos usos sociais da língua.

Mediante o exposto, vamos confirmar que a literacia se trata da posição ideológica que o indivíduo assume na sociedade fazendo uso dos domínios da leitura e da escrita. Nesse seguimento, a literacia envolve uma grande diversidade de competências e conhecimentos que são necessários para fazer face às exigências das sociedades atuais. Nesses parâmetros, compreendemo-la como uma prática social e cultural. Por via disso, há uma necessidade de discutir aspectos referentes aos conceitos atrelados a terminologia da literacia da leitura, área que é objecto de estudo nesse artigo.

3 A literacia emergente é a primeira etapa para a construção do conhecimento da literacia. Dessa forma, ela constitui o conjunto de conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura e escrita. É importante ressaltar que esse processo deve ocorrer antes da alfabetização.

2. Literacia da leitura

Por pensarmos que a leitura é um instrumento ou meio basilar para o acesso ao conhecimento referente à realidade de diferentes esferas da atividade humana e que possibilita a desenvoltura de atitudes que concorram e acompanham a evolução da sociedade nos vários campos epistemológicos, buscamos compreender essa prática, social e cientificamente. De referir que as abordagens sobre a mesma são diversificadas e, em algum momento, não são totalmente unânimes, o que ocasiona, desde já, as abordagens que são feitas a seguir.

Quando pensamos na leitura enquanto prática social estamos necessariamente a pensar na literacia da leitura, dado que, envolve a compreensão e interpretação de textos escritos e o uso dos conhecimentos adquiridos aquando desse processo para a resolução de objectivos específicos no dia-a-dia. Na mesma sequência, podemos afirmar que na perspectiva social, “ler é um comportamento social e não necessariamente uma atividade individual.

Por via disso, essas abordagens abrem ocasião para uma das acepções de leitura que nos interessam, avançada por SANTOS (2008, p.19), que “associa a leitura à prática social o que significa dizer, minimamente, que ela ocorre segundo um objectivo individual e socialmente determinado”.

Nessa conjuntura, abordando a concepção de literacia de leitura, MARÔCO, GONÇALVES, LOURENÇO & MENDES, no Relatório PISA 2015 – Portugal, citado por TACHIUA, (2021, p.11-12), dizem que:

A literacia de leitura é a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objectivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade.

Trata-se, no entanto, de alusões conceituais embasadas sobretudo nas diferentes concepções sobre a leitura que confirmam, de certo modo, os nossos

anseios a nível desse conceito, pois é importante entendermos a leitura como meio que possibilite que o leitor aproprie-se dos diferentes conhecimentos que a mesma proporciona e possa também fazer a reconstrução de sentidos do mesmo. Desta feita, é essencial que concebamos a leitura como um processo dialógico entre o autor do texto, o texto e o leitor.

Pensar assim, permitirá desconstruir a visão que se tem da leitura nas escolas e nos LDP, em que diversas concepções consideram a leitura como uma atividade automatizada e mecânica. O que nos leva a considerar que se constitui apenas como atividade linear e não se considera a multiplicidade de sentidos que o leitor pode atribuir ao texto, fazendo da leitura mera decodificação de significados.

Destarte, MANJATE (2020, p.107) afirma que “como prática, a leitura tem a ver com literacia”. Assim, a autora entende que “a literacia é a capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver potencialidades próprias e participar, ativamente, na sociedade, de forma independente”.

Por seu turno, CARVALHO & SOUSA (2011, p. 05) o conceito de literacia em leitura não se apresenta como um estado estático, mas está relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade,

Os diferentes autores aqui elencados, tendem a defender a mesma perspectiva sobre a literacia da leitura, a qual está centrada na apropriação, internalização e reflexão sobre os materiais escritos diversos, para uso no dia-a-dia e para a resolução de objectivos específicos na vida real extravasando, dessa maneira, o ambiente escolar.

As afirmações acima confirmam a obrigatoriedade que a educação tem de acompanhar a evolução da sociedade, formando alunos que leiam e escrevam com objectivos específicos encarando, deste modo, estas habilidades como práticas sociais. Assim sendo, a concepção assumida pelo PISA é a que nos interessa discutir neste trabalho. Dado que, entendemos a literacia da leitura como uma prática destinada a facilitar o acesso à realidade social imbuída nos materiais escritos.

No âmbito do PISA citado por TACHIUA (2021, p. 12), a literacia da leitura baseia-se nas estratégias cognitivas, que podem focar-se predominantemente na utilização de conteúdo de texto ou em conhecimentos que estão para além do texto, a saber:

a) Localizar e recuperar – requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação;

b) Integrar e interpretar – requer que o leitor processe o que leu para poder atribuir um significado interno ao texto, que pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente. Integrar, centra-se na compreensão da coerência do texto, envolve relacionar vários elementos de informação para lhes atribuir significado. Interpretar é o processo de atribuir significado a algo que não está explicitamente expresso no texto. Pode ser, por exemplo, identificar uma relação que não é explícita ou inferir o significado de uma afirmação;

c) Refletir e avaliar – requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, para relacionar a informação presente nesse texto com o quadro conceptual e as experiências do próprio leitor, ou com outras fontes de informação externas. Em qualquer dos casos, o leitor tem de se “afastar” do texto para avaliar com distanciamento a sua qualidade e adequabilidade. As tarefas enquadradas por este tipo de estratégias cognitivas incluem a apresentação de argumentos ou de evidências que não fazem parte do texto, a avaliação da relevância de determinado elemento de informação ou de evidência, ou a elaboração de conclusões baseadas em padrões morais ou estéticos.

A nível dessas abordagens, temos como base o pensamento de CARVALHO & SOUSA (2011, p.06) que avançam citando o PISA que:

O teste de avaliação da literacia da leitura demonstra que o que está em causa é a avaliação de um conjunto de competências essenciais para que os jovens se integrem pessoal, social e profissionalmente e que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida, a diversidade textual é um dos pilares do teste.

Neste contexto, é de papel inquestionável o conhecimento de diferentes géneros discursivos. Estas abordagens confirmam a urgência de se trabalhar com os manuais de ensino, sob o ponto de vista, destes trazerem mais géneros textuais, o que possibilitaria na concepção das autoras a desenvoltura mais célere das capacidades da literacia da leitura.

3. O Material didáctico analisado

Esta pesquisa, fundamentada teórico-metodologicamente na concepção de leitura numa perspectiva interacionista, segundo os princípios teóricos de avaliação da literacia da leitura sugeridos pelo PISA, que podem focar-se predominantemente na utilização de conteúdo do texto ou em conhecimentos que estão para além do texto, tendo como objectivo analisar os comandos de leitura de manual de Português da 8ª classe na promoção de práticas da literacia da leitura. Trata-se de estudo qualitativo documental LUDKE & ANDRÉ (1986), já que o objecto de estudo é um material didáctico, considerado documento público.

A pesquisa escolheu o manual de Português do ESG do 1º ciclo da 8ª classe da autoria de ELSA COSTLEY-WHAITE PERREIRA (2021), intitulado Português 8ª classe, concebido pela Plural Editores, do Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Seleccionámos este manual, tendo em vista o vasto número de comandos de leitura para análise. Outrossim, é um dos manuais usados nas escolas secundárias para esta classe. E mesmo assim, são ainda muitas as fragilidades do manual, no que respeita à promoção da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora.

Para analisar o manual da 8ª classe, de modo a interpretar seus dados, como aporte teórico-metodológico, parte-se dos critérios de avaliação da leitura, apresentados, tendo como base os critérios sugeridos pelo PISA MARÔCO et al (2016, p. 33-34):

- a) Localizar e recuperar – requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação;

- b) Integrar e interpretar – requer que o leitor processe o que leu para poder atribuir um significado interno ao texto, que pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente;
- c) Refletir e avaliar – requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto.

Com enfoque na segunda página do manual, podemos constatar que, na sua maioria, as unidades estão organizadas à volta de textos e estruturadas em secções.

No manual, observámos a secção Textos que, segundo o manual de PERREIRA (2021) aborda géneros discursivos sobre os quais são sugeridos os exercícios de aplicação, incidindo sobre as capacidades de: Comunicação oral, Comunicação escrita e da Língua. É uma secção que “procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados na base de um estudo do género discursivo, por meio de perguntas de leitura, que é o foco desta pesquisa, pois, recai na análise de comandos de leitura.

3. Resultados e discussão

Nesta secção, apresentamos os resultados obtidos na base de pesquisa documental, que tinha como objectivo responder a seguinte pergunta de pesquisa: como os comandos de compreensão de leitura do manual de Português da 8ª classe promovem práticas da literacia da leitura no ensino da língua portuguesa?

No que concerne ao questionário do texto da 3ª. Unidade “Textos Jornalísticos” – Notícia, com o título “1 de Junho, Dia Internacional da Criança”, PERREIRA (2021, p. 44), nota-se que o comando:

- 1. Qual é o título do texto? (idem).

Está no nível de *localizar e recuperar*, uma vez que a resposta aparece de forma explícita no topo do texto (1 de Junho, Dia Internacional da Criança).

Localizar e recuperar é o nível em que também se situa a questão a seguir o comando:

- 2. Que parágrafo responde às perguntas quem? O quê? Quando? Onde? PERREIRA (2021, p. 44).

Como se pode ver as respostas para essas perguntas podem ser simplesmente copiadas ou localizadas no texto. Temos a seguir o comando:

- 3. Qual é o assunto desta notícia? PERREIRA (2021, p. 44).

Enquadra-se no nível *integrar e interpretar*, tendo em conta que a resposta não aparece de forma explícita no texto, sendo necessário que o leitor pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente. A seguir temos o comando:

- 4. Segundo a mesma, por que razão naquele ano, a celebração do Dia Internacional da Criança em Moçambique, se dava numa altura de grande importância? PERREIRA (2021, p. 44).

Emoldura-se no nível *localizar e recuperar*, uma vez que a resposta aparece de forma explícita no 1º parágrafo do texto. Após esse, temos a seguir o comando:

- 5. Dá a tua opinião sobre a notícia que leste, em particular sobre o seguinte excerto: << A aprovação destas leis vem estabelecer... as bases para a proteção da criança no seu ambiente familiar, na escola ou em qualquer outro lugar, determinando que nenhuma criança pode ser sujeita a tratamento negligente, discriminatório, violento, abusivo e cruel, nem ser objecto de qualquer forma de exploração ou opressão, que pelos seus

pais, familiares, amigos, professores ou quem quer que seja>>, PERREIRA (2021, p. 44).

Está na dimensão *refletir e avaliar*, uma vez que, a pergunta sugere que o leitor para melhor responder tenha que mobilizar conhecimentos e experiências sociais sobre o meio circundante.

No que concerne à análise das perguntas sobre do texto da 6.^a Unidade Temática “Textos Normativos do género “Regulamento de Jogos” intitulado “Futebol na areia”, PERREIRA (2021, p. 92), importa referir que o comando:

- 1. De que jogo nos fala o texto? (idem).

Está no nível *localizar e recuperar*, pois a resposta vem explícita no topo do texto como sendo o título (ver apêndice F). Notamos a seguir em relação a pergunta que:

- 2. Descobre, no texto, todas as palavras que fazem parte de seu vocabulário e reescreve as frases de acordo com, os significados indicados, (idem).

Está no nível *integrar e interpretar*, tendo em conta que a sua resposta requiere uma visão sobre os contextos em que as palavras estão empregues e, em seguida extrair as suas significações. Na questão a seguir entende-se que o comando:

- 3. Faz a ligação correta entre a coluna A e a coluna B e escreve as respectivas frases completas no teu caderno, PERREIRA (2021, p. 93):

Quadro 1: Ligação correta das informações da coluna A e a coluna B

A	B
Para...	...é preciso...
Treinar a equipa	Um guarda-redes
Haver uma equipa	Marcar golos
Defender a baliza	Um treinador
Ganhar um jogo	Um campo
Jogar futebol	Haver onze jogadores
Não ser castigado	Não cometer faltas
Dirigir o jogo	Um árbitro

Podemos considerar que a mesma está no nível localizar e recuperar, requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação e fazer as devidas ligações. Importa referir que o comando:

- 6. Atenta na frase de Afonso: <<Paciência é nome de cão, tu estás masé a roubar à minha equipa>>.
- Substitua expressão <<masé>> pela expressão adequada em português correto.”

Está na dimensão *integrar e interpretar*, visto que, para a sua resposta, o leitor precisar atribuir significado a algo que não está explicitamente expresso no texto. Pode ser, por exemplo, identificar uma relação que não é explícita ou inferir o significado de uma afirmação.

No que toca às questões sobre o texto da 7.^a Unidade Temática “Textos Administrativos”- Aviso⁴ intitulado “Escola Primária 3 de Fevereiro?”, PERREIRA (2021 p. 99); constata-se que os comandos:

4 Nesse género textual temos 9 (nove) perguntas que correspondem a comandos de compreensão, interpretação e análise do texto. Deste modo, as perguntas de 1 a 6 são de compreensão e interpretação, sendo as que nos interessam estudar nesse texto.

- 1. Qual é a instituição que divulga o aviso?
- 2. A quem se dirige o mesmo?
- 3. Qual é a informação central do aviso?
- 4. Que outras informações também lá se incluem?

As questões acima são claramente de o nível *localizar e recuperar*, pois, para responder as questões, as informações são retiradas do texto. Referente ao comando:

- 5. Para que um encarregado de educação possa matricular os seus filhos naquela escola, é informação suficiente a que está no presente aviso?

Situa-se no nível *refletir e avaliar*, uma vez que a resposta requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, para relacionar a informação presente nesse texto com o quadro conceptual e as experiências do próprio leitor, ou com outras fontes de informação externas. Nota-se que o comando:

- 6. Quando é que foi emitido o aviso?

Enquadra-se no nível *localizar e recuperar*, uma vez que a resposta exata da mesma está no canto direito do texto.

Outro texto analisado foi o texto da 9ª. Unidade Temática “Textos Jornalísticos” – *Fait-divers*,⁵ sem título “Texto A, Texto B e Texto C”; PERREIRA (2021 p. 111); nota-se que o comando:

- 2. De que trata cada um deles?

5 As perguntas (1 (um); 3 (três) e 5 (cinco)) não correspondem à perguntas de compreensão e interpretação, sendo desnecessária a sua apresentação nessa parte do texto.

É do nível de *localizar e recuperar*, tendo em conta que o leitor encontra no texto a resposta de forma evidente. A seguir nota-se que a questão apresentada também está no nível de *localizar e recuperar* como se pode observar que o comando:

- 4. Para cada um dos textos, procura responder as seguintes perguntas: a) Quem? b) O quê? c) Quando? d) Onde?

Relativamente às questões sobre o Texto da 11ª. Unidade Temática “Textos Utilitários”, género- Relato, com o título “Relato” “Extraído do <http://drogas-reabilitacao.blogspot.pt> (adaptado)”; PERREIRA (2021 p.169). Verifica-se que o comando:

- 1. O texto que leste é um relato, um depoimento de alguém que tem um problema muito grave.
 - Que problema é esse?

Pode-se afirmar que a mesma está no nível *localizar e recuperar*, pois, resposta está claramente descrita no texto, notamos que o comando:

- 2. por que razão achas que ao longo do texto a palavra <<Amigos>> aparece entre aspas?

Uma vez que a resposta não está explícita no texto, pode-se enquadrar no nível *integrar e interpretar*. Temos a seguir o comando:

- 3. Quais os motivos, que de início levaram a rapariga que nos relata a sua história, a usar drogas?

Está no nível *localizar e Recuperar*, uma vez que a resposta está explícita no texto, o mesmo acontecendo em relação às perguntas que se seguem os comandos:

- 4. Mais tarde, ela concluiu que havia ainda outras razões para que tal tivesse acontecido.
 - Que razões foram essas?
- 5. Atenta na seguinte passagem do texto: <<Também me diziam que a droga não fazia mal e que no dia em que quisesse deixar, deixava>>.”
 - a) O que concluiu a rapariga quanto a estas opiniões?
A pergunta:
 - b) Com base em casos que conheça ou de que tenhas ouvido falar, comenta essa questão.

Este comando enquadra-se no nível *refletir e avaliar*, dado que o leitor fará uso das suas experiências e conhecimentos sobre o mundo para trazer suas abordagens. Os comandos a seguir:

- 6. Transcreve a passagem do texto que te mostra que a rapariga que conta a sua história ficou a determinada altura, totalmente dependente das drogas.
- 7. Que consequências advieram, na sua vida, daquela dependência?
- 8. Qual é a situação presente da rapariga?
- 9. No último parágrafo ela refere que encontrou um novo sentido para a sua vida.
 - a) Que sentido é esse?
 - b) Segundo ela, o que fez com que tomasse esse rumo?

São do nível de *localizar e recuperar*, tendo em conta que o leitor encontra no texto a passagem correspondente e transcrever. A questão a seguir notamos que o comando:

- 10. Comenta a razão pela qual a palavra <<realmente>> (feliz) é usada entre aspas.

Está no nível *integrar e interpretar*, porque, para comentar a razão pela qual se colocou a palavra entre aspas, o leitor tem que interpretar o significado da palavra em função do contexto para melhor ajustamento.

As atividades de leitura dos géneros discursivos que o manual de Português da 8.^a classe apresenta foram classificadas de acordo com os critérios sugeridos pelo PISA, tendo em conta as estratégias cognitivas e os processos mentais que o leitor mobiliza quando lê. Foram consideradas três categorias, localizar e recuperar, integrar e interpretar e refletir e avaliar.

Foram analisadas vinte e nove (29) perguntas de avaliação da leitura do manual em análise, distribuídas em 5 géneros discursivos diferentes.

Quadro 2: Levantamento de critérios de avaliação da literacia de leitura

Níveis de avaliação de leitura	Ocorrências em perguntas de leitura
Localizar e recuperar	21
Integrar e interpretar	5
Refletir e avaliar	3
Total	29
Nb: Seis (6) perguntas das 29 analisadas não se enquadram nesses níveis de avaliação da leitura.	

Na base do quadro, constatamos a presença regular e frequente das perguntas do nível de localizar e recuperar, com 21 ocorrências em perguntas e secundamente no nível de integrar e interpretar, com 5 ocorrências e raríssimos casos no nível de avaliar e refletir, sendo 3 ocorrências.

As perguntas descritas na análise do manual que estão no nível de localizar e recuperar correspondem ao nível em que as respostas estão explícitas no texto. É importante ressaltar que nestas perguntas embora o foco esteja no texto e em respostas literais, elas não são dispensáveis, pois o leitor a partir de elas elenca as informações do texto, para as etapas posteriores

integrar e interpretar e refletir e avaliar. Todavia, o aluno não é convidado a discutir e a dialogar com o texto ativamente.

Como diz BAKHTIN, (2003, p. 291), “a compreensão a respeito da atividade é “passiva” uma vez que, o aluno, com questões apenas de compreensão produz um texto que reduplica as informações que estão no livro didático, sem qualquer marca de autoria”.

O problema maior nas questões de localizar e recuperar é quando se apresentam em maior número quando comparado aos outros níveis. Considerando que elas se configuram como cópia do texto lido, ou seja, não possibilitam que o aluno faça inferências, logo não podem se manifestar como exclusivas na atividade de leitura voltada a ensejar no aluno competências para agir ao longo da vida.

Deste modo, as perguntas desse nível voltam-se ao conceito estruturalista de leitura, que por sua vez, volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posto na materialidade do texto. Diante deste tipo de atividades o aluno-leitor fica isolado do processo de compreensão, o que prevalece é a informação textual, como se a resolução das perguntas fosse a condição exclusiva pela qual o aluno poderia compreender o texto.

Em função disso, podemos afirmar que não estimulam o raciocínio crítico, não estamos falando que não sejam necessárias, mas como o manual didático é seguido rigorosamente pela maioria dos professores, questionamos sua presença constante que supera as demais.

Em segundo plano, é importante ressaltar que os níveis de integrar e interpretar são os que mais ocorrências tiveram nos comandos, após o nível de localizar e recuperar. Essas questões são concebidas como as mais complexas em relação as anteriores por exigirem do leitor conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, bem como regras inferenciais. São atividades que exigem maturidade com relação à leitura, pois levam o leitor a raciocinar e a elaborar as respostas.

É importante ressaltar que esse nível abre espaço para a interpretação propriamente dita (refletir e avaliar), mesmo assim, é pouco explorado nas perguntas do manual de Português da 8ª classe em análise.

Na investigação feita no LDP da 8ª classe houve um nível considerável de ocorrências em relação ao último nível, em certos géneros e em outros nem tanto, de questões desse nível, o que pode revelar uma certa preocupação em ensejar um posicionamento pessoal do aluno. Considerando que para elaborar as respostas a esse tipo de questões, o aluno terá como base várias fontes além do texto: o contexto, o seu conhecimento de mundo e suas intenções.

Importa destacar que a interpretação que ocorre nesses níveis é uma interpretação textual. Contudo, não perde o seu crédito no desenvolvimento do senso responsivo ativo do aluno quando se posiciona ideologicamente perante um enunciado.

Assim sendo, podemos dizer que um dos elementos essenciais da concepção de perguntas do nível integrar e interpretar aparece em MARCUSCHI (2008, p. 249), afirmando que “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”.

Deste modo, compreendemos que há produção de um dado novo, ou seja, que não está disponível no texto, mas é possível de se produzir a partir das relações entre os conhecimentos do leitor, o contexto e as informações explícitas na materialidade textual. Destarte, é ainda interpretação de nível textual que ocorre nas perguntas desta natureza.

Assim, o manual não explora de forma acentuada questões interpretativas, deste modo, os comandos não possibilitam que os alunos apresentem variadas interpretações de uma leitura, o que ocasionaria, conhecimentos para poder interagir em diferentes contextos sociais e resolver objectivos específicos da vida social, académica, profissional e política ao longo da vida, dando espaço para a apropriação de práticas da literacia de leitura.

Os dois últimos níveis, que são pouco explorados, permitiriam ao aluno a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objectivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial de participar ativamente na sociedade”. Deste modo, depreendemos que o aluno assumiria o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura.

Nesse sentido, concordamos com SEMECHECHEM ao afirmar que:

Considerando o processo de compreensão e interpretação de leitura, a compreensão fica relacionada a construção do significado, pois são processos envolvidos no texto que é culturalmente partilhado pelo leitor, já a interpretação atrela-se a produção de sentidos, uma vez que são ativados aspectos relacionados ao universo pessoal do leitor, mas compartilhado dentro do contexto de interacção, (2009, p. 05).

Deste modo, podemos dizer que ler é compreender e interpretar, assim como também, construir significados e produzir sentidos.

Em terceiro plano, temos o nível avaliar e refletir que corresponde a interpretação propriamente dita, é pouco explorado nas perguntas do LDP da 8ª classe em análise. Logo, se esse momento não ocorre, assumimos que os comandos não propiciam momentos de interação entre o texto escrito e a realidade do leitor, impossibilitando a apropriação de práticas da literacia da leitura.

Ainda sob o mesmo viés, para SILVA citado por SEMECHECHEM (2009, p. 04) é na “interpretação realmente efectivada que vemos no processo de leitura o leitor ser sujeito da leitura a partir de seu conhecimento de mundo e de suas experiências de vida”.

O manual analisado apresentou dos 29 (vinte nove) comandos apenas 03 (três) para este nível. Assim, o manual não explora questões do nível refletir e avaliar que corresponde a interpretação extratextual.

As questões apresentadas vinculam-se a um enfoque interacionista, a orientar o aluno na construção dos sentidos do texto trabalhado, por meio do diálogo entre o professor, o aluno-leitor, o texto, o autor e o contexto social, em real processo de interação, contudo, não se manifestou de forma significativa.

As perguntas desse nível que o manual menos explora podiam propiciar ao aluno-leitor conceber os conceitos valorativos nimbados no enunciado e a construir, como leitor, seus próprios entendimentos, seus próprios sentidos, a compreender que o texto é sempre axiologicamente partilhado e orientado, isto é, demanda sempre uma apreciação valorativa por parte do autor e do leitor sobre o assunto em discussão.

A ocorrência desse nível em comandos de leitura do manual, permitiria a consecução do pré-estabelecido pelo (INDE/MINEDH, 2010, p.8) que propõe:

Usar a língua portuguesa de forma interativa, isto é, saber utilizar a língua, os símbolos e textos em várias situações da vida de modo a ter uma participação ativa e reflexiva em contextos múltiplos e assim contribuir para o seu bem-estar e o da sociedade.

Essa manifestação permitiria ao aluno a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objectivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade. Portanto, podemos afirmar que não há promoção de práticas da literacia da leitura nas perguntas de leitura. Porquanto, não permitem que o aluno interprete o mundo a partir do género discursivo em estudo, visto que, se privilegia apenas a compreensão de nível textual. Ou seja, a informação disponibilizada no texto é mais valorada que os conhecimentos que o aluno-leitor detém.

Deste modo, o aluno não tem como usar os conhecimentos adquiridos na leitura para fins utilitários ou para agir aquando das suas práticas sociais. Logo, a literacia da leitura não é promovida.

Considerações finais

Com este estudo ficou evidente a nossa preocupação quanto ao processo de compreensão textual da leitura presente nos LDP, já que estes são, na maioria das vezes, o único instrumento de que o aluno, no contexto moçambicano, dispõe para desenvolver e se apropriar de práticas da literacia.

Assim, com a pesquisa buscamos identificar os comandos de leitura do manual de português da 8.^a classe, como sendo o 1.^o objectivo específico da pesquisa que foi concretizado, dado que ao longo da pesquisa, foi possível elencar certos comandos de leitura da materialidade de análise. Essa ação permitiu o levantamento de diferentes aferições sobre o tipo de comandos de leitura presentes no manual de português da 8.^a classe.

Em relação ao segundo objectivo específico referente à descrição dos comandos de leitura do manual do português da 8.^a classe, considerando a apropriação de práticas da literacia da leitura, permitiu percebermos, pela natureza das questões propostas, uma visão mecanicista da língua, visto que, a compreensão resume-se apenas muitas vezes no nível de localizar e recuperar informações previsíveis no interior do texto, e é concebida como uma atividade de identificação de conteúdos. Por conseguinte, esse leitor não assume uma posição ideológica face à temática discutida, pois os níveis com mais ocorrências na materialidade discutida só permitem ao aluno circular no texto.

Assim, com o problema levantado, cujo intento era perscrutar como a abordagem de comandos de compreensão de leitura do manual de Português da 8.^a classe promove práticas da literacia de leitura no ensino da língua portuguesa em Moçambique, inferimos a partir dos dados colhidos, que ainda possui lacunas quando se refere a promoção de práticas da literacia da leitura. Pese embora, autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir de eles, atividades de pós leitura efetivas e eficazes para a apropriação de atos da literacia da leitura.

Nesse sentido, podemos afirmar que os exercícios analisados não correspondem às orientações, ou seja, aos conhecimentos teóricos e metodológicos, atualmente divulgados e exigidos pelos PCESG, que privilegiam a concepção de leitura e compreensão de textos, com o objectivo de formar leitores competentes e com conhecimentos para a vida. Assim, para efetivar os pressupostos desses planos é necessário que LDP apresente uma distribuição no mínimo equilibrada de questões do nível de localizar e recuperar, integrar e interpretar e refletir e avaliar, viabilizando que os comandos de leitura reflitam e refratem a realidade social do aluno, possibilitando, assim, que os conhecimentos sejam usados na vida social.

Desta forma, apostamos que haja, com a incorporação gradual dos conhecimentos discutidos na pesquisa, novas pesquisas referentes a promoção de práticas da literacia ao longo da vida no ensino básico e secundário em Moçambique.

Como sugestões metodológicas que propomos aos autores dos manuais e professores, que considerem a introdução de questões referentes ao meio social do aluno, através das atividades propostas pelo manual, de modo a atizar o posicionamento crítico do mesmo; que trabalhem os comandos de leitura fazendo com que pluralizem a circulação de discursos envoltos no meio social e viabilizem a participação dos alunos nas aprendizagens tendo como base a cultura.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F., & SARDINHA, M. d. Modelos e práticas em literacia. Lisboa _ Porto: Lidel _ edições técnica, ida, 2009.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CARVALHO, C., & SOUSA, O. C. Literacia e ensino da compreensão na leitura. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

DELGADO-MARTINS, M. R. & FERREIRA, H.G. Português corrente: estilos do português no ensino secundário. Editorial Caminho, SA. 2006.

DOUTOR, C. S. Vivendo e Aprendendo: A literacia ao longo da vida. Escola Superior de Educação e Comunicação. Faro, 2013.

GOMES, M. C. Percursos de literacia. Sociologia, problemas e práticas. n.º 47, pp.69-97, 2005.

INDE/MINED– Moçambique. Português, Programa da 8^a Classe. DINAME: INDE/MINED – Moçambique, 2010.

LOPES-ROSSI M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textual. Taubaté/SP: Cabral editora e Livraria Universitária, 2002.

MANJATE, T. (s.d.). Leituras e escritas em movimento, em Moçambique. Pontos de Interrogação, v. 10, n. 2, Edição Especial, jul.-dez., p. 107-119, 2020.

MARCUSCHI, L. A Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

MARÔCO, J., GONÇALVES, C., LOURENÇO, V. & MENDES, R. (2016). PISA 2015 – Portugal. Vol. 1. Literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática. Lisboa. IAVE.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas. Maringá, Paraná, Brasil: Revista Unimar, 1995.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (MINED/INDE). Plano Curricular do Ensino Secundário Geral- Documento orientador, Política, Estrutura, Plano de Estudos e estratégias de Implementação. Maputo: Diname, 2007.

PERREIRA, E. C.-W. Português 8^a Classe. Texto Editores, 2021.

SANTOS, N. & GOMES, I. Literacia: Da escola ao trabalho. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFP, 2004.

SEMECHECHEM, J. A. Compreender e interpretar, construir significados e produzir sentidos: Um enfoque em perguntas de leitura. Maringá – Paraná - Brasil: CESUMAR – Centro Universitário de Maringá, 2009.

TACHIUA, B. D. Práticas de ensino da leitura no ensino secundário geral em Moçambique: Perspectivas de alunos e professores. Universidade de Minho, Portugal, 2021.

Excelência das Formas Vernáculas¹

Sousa da Silveira

Camões, numerando entre as causas da afeição de Vênus aos lusitanos “a língua, na qual quando [a deusa] imagina, com pouca corrupção crê que é a latina” e o erudito André de Resende, escrevendo “nostra lingua, quae pene latina est”², mostraram que no século XVI já havia quem tivesse a respeito da filiação do português uma ideia bastante verdadeira.

A moderna ciência aconselharia apenas a trocar, na afirmação de Camões, a palavra corrupção por alteração. Ficaria dito que o português se afigura o latim com pouca alteração, e deste modo haveria na sentença do grande vate perfeita exatidão científica. De fato a expressão portuguesa que remanesceu da alteração de uma latina, é tão boa para nós como o era para os romanos a sua locução intacta.

Contudo, assim muitas vezes não pensavam os nossos maiores. Eles tomavam o latim clássico por padrão da correta linguagem, e por isso imitavam construções daquele idioma, que não o eram nossas, e se percebiam no português um vocábulo romano reduzido em sua estrutura pela adaptação popular, não raro haviam a forma vernácula por corrompida e menos nobre, e, afastando-a do uso, punham a preencher a lacuna uma dição mais alatinada. Tal o motivo do desaparecimento, na língua literária, de muitas palavras outrora largamente usadas.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1404>

1 Publicado em *Revista de Língua Portuguesa*, ano II, n. 9, p. 19-22, 1921.

2 Epifânio Dias, *Os lusíadas*, tomo I, p. 25.

Infelizmente este preconceito, de que a voz legítima portuguesa é uma corrupção, uma coisa inferior ao tipo latino, ainda perdura em nossos tempos, e não só em espíritos leigos, mas até em eruditos de valor.

Alguns dos poucos partidários dessa grafia³ etimológica (como lhe chamam) que sepulta a singeleza dos radicais vernáculos sob arrebiques de letras mortas latinas e gregas, escrevendo v.g. *charta*, *disticho*, *thallo*, *sapphira*, *rhythm*, *phthisica*, *salientam*, para justificar o seu retrocesso às formas clássicas primitivas, as baixas origens do velho português, que proveio de modificações, feitas ao latim vulgar por povos ignorantes, e para o qual deve ser, portanto, um aperfeiçoamento o voltar às puras formas do latim literário. E lembram que vocábulos como *fermoso*, *valeroso*, *calidade*, *malencolia*, *vespora*, *pranta*, *contia*, etc., dantes com franco ingresso na literatura, hoje estão fora dela e substituídos por outros mais fiéis, na escrita e na pronúncia, aos modelos originários.

Este retorno às fontes clássicas é um dos resultados da incompleta concepção que tinham os antigos, e ainda têm muitos contemporâneos, acerca da nossa língua.

Não incide, pois, fora de propósito fazer, a este respeito, uma pequenina retificação.

Ninguém já adota aquelas formas apontadas, simplesmente porque as eliminaram o uso. Em si, elas não são piores nem melhores que as suas sucedâneas. Por falso pressuposto, creram-nas más, e trocaram-nas por outras; elas esqueceram e hoje não figuram na língua literária: eis aí tudo.

A prova irrefragável da justeza desta maneira de ver é que outras muitas palavras, que trazem em si a mesma suposta eiva que fez arredar aquelas da circulação, andam por si nos escritos mais apurados, tidas e havidas⁴ como do melhor toque, do mais fino quilate.

3 [Nota do editor] No original está “gráfia”, por erro óbvio.

4 [Nota do editor] No original está “havidos” por erro óbvio.

Pronúncias como *véspera* e *fermosa* resultaram de um fato muito familiar ao linguista: a influência de um som sobre outro.

Quando proferimos a vogal *a*, a língua fica na posição de indiferença; mas se dizemos *é, ê, i*, ela arqueia-se e avança, buscando cada vez mais a abóbada palatina: por isso se diz que o *i* é um fonema palatal.

Na emissão da série vocálica *a, ó, ô, u*, a língua, da posição de indiferença que tem para a prolação do *a*, vai recuando num bolo para o fundo da boca e os lábios se vão aproximando e arredondando, sem contudo fecharem completamente a passagem do ar: os fonemas *o, u* são labiais.

Em latim se dizia *véspera*. Em português já se disse *véspera*, porque a consoante *p*, que é labial - pois se profere afastando-se subitamente os dois lábios que estavam unidos e apertados -, tornou labial a vogal de sua sílaba: o *e* passou a *o* (= *u*). Restaurou-se depois o latim *véspera*, que vingou na língua literária, enquanto a forma *véspera*, sumida entre o povo, ficou ilhada⁵, por isso, como viciosa, só acolhida por ignorantes⁶. Mas todos – ignorantes e sábios – continuam a dizer *víbora*, e rejeitariam as formas *vípera* ou *vibera*, se alguém as propusesse. Contudo, do latim *vípera* se fez *víbora* pela mesma labialização da vogal da penúltima sílaba. O *p* de *vípera* passou a *b* pela conhecida lei fonética: o *p* latino posto entre vogais torna-se *b* em português (*ripa* = *riba*, *cupa* = *cuba*). (Em *véspera* ou *véspera* o *p* conservou-se, por não estar entre vogais.)

A passagem do ditongo *ai* para *ei* e a de *au* para *ou* são fenômenos que se explicam bem pela influência de um som em outro. Na escala vocálica *a, é, ê*, o *ê* está mais vizinho do *i* do que do *a*. Este pode, por atração do *i*, transformar-se em *ê*, e destarte o ditongo que era *ai* ficará sendo *ei*, o que se observa em milhares de palavras: *lacte, laite, leite; primaria, primairo*,

5 [Nota do editor] No original, “ilhada” por erro óbvio.

6 [Nota do editor] No original, as formas *véspera* e *véspera* ora estão acentuadas, ora não. Optamos por uniformizar a grafia acentuada para firmar a pronúncia correta.

primeiro; area, aira, eira. Em alguns vocábulos, como *arraigar* ou *arreigar*, ainda hoje os dois ditongos pleiteiam primazia.

Na outra escala de vogais - *a, ó, ô, u* -, o som *ô* está mais achegado ao *u* do que o *a*; donde a substituição deste por *ô* no ditongo *au*, tornado, por isso, *ou*: *tauru, touro; auru, ouro; paucu, pouco.*

Estes fenômenos de influência fonética são triviais nas línguas. No pitoresco falar do nosso povo os observamos também. Ele tem certa repugnância pelos proparoxítonos, aos quais, para os tornar graves, come um ou mais fonemas. Acontece então que, por via desta síncope, um fonema surdo se vem pôr em contato com um sonoro, e, influenciando neste, o torna surdo, e vice-versa. À palavra música tiram-lhe o *i*, e então o *s*, que representa entre vogais uma consoante sonora (*z*), vai sonorizar o *c* explosivo, ao qual fica contíguo, tornando-o *g*: daí a pronúncia *musga*, que tantas vezes ouvimos à gente rude⁷.

Em *pêssego*, a síncope do *e* átono põe o som surdo, indicado pelos dois *ss*, vizinho da gutural sonora *g*, e, em consequência, esta se ensurdece, isto é, passa a *c*, e o vocábulo fica reduzido a *pesco*, tão comum na boca do nosso povo.

Semelhantemente, *cócega* se transforma em *cócica* (= *cosca*).

Mas um som não tem ação sobre o outro só no sentido de o aproximar de si, de o assimilar. Às vezes, passa-se o fenômeno contrário. De dois sons vizinhos, iguais ou semelhantes, um diferencia-se. É o que os linguistas chamam dissimilação.

Assim, se duas sílabas próximas pertencentes a um mesmo vocábulo contêm ambas um *o*, esta vogal pode, numa delas, passar a *e*. É a dissimilação de *o – o* em *e – o*, que ascende ao próprio latim, segundo se vê em formas epigráficas como *serori* e *seroribus*⁸ por *sorori* e *sororibus*. Com tal dissimilação, o latim *formosu* brotou o português *fermoso*, hoje em

7 [Nota do editor] No original, omitiu-se o acento indicador da crase por erro óbvio.

8 Cornoy, *Le latin d'Espagne*, 1906, p. 100.

ostracismo literário. *Horologiu* (donde tirou o francês seu *horloge*) produziu o nosso *relógio*, mediante a perda da vogal átona inicial e dita dissimilação. Com esta, e mais a sonorização normal do *t* intervocálico e evolução de *u* breve para *ô*, como em *onda* do lat. *unda*, nos veio *redondo* de *rotundu*. (note-se que em latim vulgar já havia *retundu*)⁹.

Se são boas as formas *relógio*, *redondo*, *víbora*, que representam alterações de vozes latinas, são-nos igualmente *fermoso*, *véspera* e outras semelhantes. Apenas estas já não têm curso na língua literária. Foi-lhes adversa a fortuna, como o foi a *calidade* (lat. *qualitate*), *pranta* (lat. *planta*), *sembrante* (lat. *sim'lante*), etc. Mas, cega como sempre, a mesma fortuna favoreceu a *nunca* (lat. *nunqua*), *escama* (lat. *squama*), *pranto* (*planctu*), *obrigar* (lat. *obligare*), e muitas outras palavras nas mesmas condições que as preteridas.

Portanto, é frágil essa razão que os chamados etimologistas invocam para fundamentar a manutenção de letras estranhas em nossa escrita.

As formas vernáculas devidas a alterações fonéticas são em si tão excelentes como as cópias, mais ou menos fiéis, de palavras latinas ou gregas. O uso também apadrinha umas e repele outras. E fá-lo sem nenhum critério: entre *véspera* e *véspera*, optou por *véspera*, mas conservou *víbora*, e entre *porfia* e *perfia*, sincréticas ainda nos *Lusíadas*, escolheu *porfia* e desterrou *perfia*, apesar de mais próxima do étimo *perfidia*.

Simplex questão de sorte, e não de qualidade intrínseca.

9 José Joaquim Nunes, Gramática histórica, p. 464.

COLABORADORES DESTE NÚMERO

AMANDA APARECIDA DA COSTA é especialista em Linguística e Ensino do Texto (UFRN). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA/UERN/UFRN). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ANA LUIZA COSTA BOECHAT é graduanda em Letras - Espanhol pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, é pesquisadora bolsista de iniciação científica (CNPq) sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso. É membro do grupo de pesquisa Discurso e Gramática (DG) da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística. E-mail: anaboechat@id.uff.br. ORCID 0009-0001-3092-9772

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA é doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto.

ANNA INEZ ALEXANDRE REIS é mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (2019). Graduada em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (2014).

BÁRBARA ANDREA é mestre em Estudos de Linguagem pela UFF. Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997). Atualmente é professor docente e da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. Mestranda no Programa de Estudos de Linguagens - Linha 1 Teoria e Análises Linguísticas.

BRAIN DANIEL TACHIUA é doutor em Ciências de Educação – Literacias, Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Licungo.

BRENDHA PORTELA é mestre e doutoranda em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ, graduada Summa Cum Laude em Licenciatura em Letras - Português/Inglês (UFRJ) e integrante do Laboratório de Pesquisas em Linguística Cognitiva (LINC). Desde 2017, pesquisa na área de Gramática de Construções, sob orientação do Prof. Dr. Diogo Pinheiro. É membro da Comissão Permanente de Organização de Eventos do PosLing-UFRJ e da equipe editorial da revista Linguística Rio. Além disso, atuou como monitora bolsista de Fundamentos da Linguística na UFRJ, como monitora bolsista de Língua Inglesa no CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade) e como monitora voluntária de produção textual em turma de EJA na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

BRUNA MACHADO é professora de Anos Finais de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). É doutoranda do curso de Linguística ofertado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre os anos de 2019 e 2021, foi bolsista CAPES de mestrado em Linguística, também na UFRJ. Além disso, é formada em Licenciatura em Letras: Português/Literaturas na Faculdade de Letras da UFRJ. Na graduação, durante os anos de 2017 e 2019, foi bolsista do PIBIC/CNPq, desenvolvendo pesquisa de iniciação científica na área de Linguística sob orientação do Professor Doutor Gean Nunes Damulakis. Ainda no ano de 2018, atuou como monitora de Redação 1 no projeto de

extensão CLAC/FL/UFRJ (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

CARLA BARBOSA DE FARIAS SANTOS é professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Integrante do Grupo de Pesquisa Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (UERJ). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ).

CARLA BASTIANI é graduada em Letras - habilitação em Língua Portuguesa e Língua e Inglesa e suas respectivas literaturas - pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2012). Mestra em Ensino de Língua e Literatura - PPGL/UFT (2016). Doutora em Ensino de Língua e Literatura - PPGL/UFT (2022). É pesquisadora na área de Linguística, ênfase em Onomástica/Toponímia. Professora do Instituto Federal do Tocantins, Campus Gurupi.

CLARA SOUSA é graduada em Licenciatura em Letras - Português/Literaturas pela Faculdade de Letras da UFRJ, realiza, como integrante do Laboratório de Pesquisas em Linguística Cognitiva (Linc), pesquisa, no nível de mestrado, em Gramática de Construções, sob orientação do Prof. Dr. Diogo Pinheiro. Mais especificamente, estuda a Construção de Contraexpectativa com Bem e a Construção Bem Que X do português brasileiro. Além disso, atua também como monitora de produção textual na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

DIOGO PINHEIRO tem doutorado em Linguística e mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Adjunto da UFRJ, membro titular do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ e um dos coordenadores do LinC (Laboratório de Linguística Cognitiva). No primeiro semestre de 2023, atuou como Pesquisador Visitante na Universidade de Lancaster (Reino Unido), onde realizou estágio de pós-doutoramento desenvolvendo pesquisa sobre construções idiomáticas de

intersubjetividade. É Professor Adjunto da UFRJ, membro titular do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ e um dos coordenadores do LinC (Laboratório de Linguística Cognitiva). No primeiro semestre de 2023, atuou como Pesquisador Visitante na Universidade de Lancaster (Reino Unido), onde realizou estágio de pós-doutoramento desenvolvendo pesquisa sobre construções idiomáticas de intersubjetividade. Com atuação inserida no campo da Linguística Baseada no Uso (Linguística Cognitiva, Gramática de Construções, modelos baseados no uso), interessa-se principalmente pelos seguintes temas: (1) construções de intersubjetividade; (2) Linguística Baseada no Uso e ensino; e (3) relação entre semântica cognitiva e Gramática de Construções.

GABRIELLY THICIANY DOS SANTOS ANDRADE é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - UFERSA/UERN/IFRN. Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande - UERN. Professora efetiva da SEEC/RN, na 12.^a DIREC.

GEAN DAMULAKIS é doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Atua como Professor Associado no Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da UFRJ. Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ, do qual é coordenador desde 2022. Docente do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras/UFRJ), do qual foi coordenador entre 2017 e 2020. É Pesquisador Associado do Museu Nacional/UFRJ, onde atua no PROFLLIND (Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas) e no CELIB (Curso de Especialização de Línguas Indígenas Brasileiras). Tem experiência nas áreas de Educação Escolar Indígena, ensino de Língua Alemã, de Língua Portuguesa e de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, e pesquisa principalmente os seguintes temas: línguas indígenas, morfofonologia, variação fonológica, léxico e escrita.

JEFFERSON EVARISTO é professor de língua portuguesa na UERJ, procientista da UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ)

JERÓNIMO PASCOAL BALATA é graduado em Ensino de Português com Habilitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade Licungo (UL), Faculdade de Educação, sediada na cidade de Quelimane-Moçambique. Actualmente é Consultor-chefe do projecto em andamento “Consultoria e Mentoria em Letras JPBalata, com enfoque em línguas (Bantu, Portuguesa, Inglesa e francesa) Presencial/Virtual, importa referir que ainda não foi credenciado.

KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE possui graduação em Letras pela Universidade do Tocantins (1993), mestrado (2000) e doutorado (2006) em Linguística pela Universidade de São Paulo. É professora. associada III da Universidade Federal do Tocantins e atua nos programas de pós-graduação em Letras da UFT e UFNT. Tem experiência na área da Linguística, com ênfase nos estudo do léxico, atuando principalmente nas seguintes áreas: onomástica/toponímia e temáticas do léxico voltadas ao ensino. Também desenvolve pesquisas na área da Antropologia Linguística com foco nos saberes e cultura dos povos tradicionais do Tocantins É Bolsista Produtividade PQ2 CNPq.

LEONARDO FERREIRA KALTNER é professor Associado 4 (classe d) de Língua e Literatura Latinas e docente do PPG em Estudos de Linguagem (Capes/6) da Universidade Federal Fluminense. Collaborator PhD Researcher (colaborador estrangeiro) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD, Portugal). Doutor e Mestre em Culturas da Antiguidade Clássica (Letras Clássicas) (UFRJ/CAPES, 2009 e 2007). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (Ensino de línguas adicionais) (UFF, 2016). Graduado (Bacharel) em Letras: Habilitação Português-Latim (UERJ, 2005). Realizou estágio de pós-doutorado em Letras e Linguagem (UERJ, 2013). Líder do Grupo de Pesquisa Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/SBEC/

UFF) e membro do Laboratório em Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC/UFF). Coordenador da área de Historiografia da Linguística da Associação Brasileira de Linguística (Abralín, 2020-2024). Acadêmico da Academia Brasileira de Filologia (ABRAFIL, cadeira n. 05 - Patr. Francisco de Adolfo Varnhagen) e da Akademie Brasil-Europa für Kultur- und Wissenschaftswissenschaft (ISMPS e.V., Alemanha, 2007). Membro fundador da Association of European Researchers in Brazil (AERB/ Euraxess-LAC, Latin America and the Caribbean), coordenador da Culture section (German researcher). Membro do GT da Anpoll de Historiografia da Linguística Brasileira. Tem experiência nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Línguas Clássicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Historiografia Linguística, Políticas Linguísticas, História das Ideias Linguísticas e Língua Latina.

MARCELO ALESSANDRO LIMEIRA DOS ANJOS possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí (2004); Mestrado em Letras também pela Universidade Federal do Piauí (2006); Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012) e Pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná (2018). Atualmente é professor associado-nível II, na UFPI. Atua, na graduação, com as seguintes disciplinas: Língua e Cultura Latina; Formação Histórica da Língua Portuguesa; Introdução à Historiografia Linguística e Gramaticologia da Língua Portuguesa. Na pós-graduação, atua com as disciplinas: Teorias Linguísticas e Historiografia Linguística.

MARIA DO CARMO HENRÍQUEZ SALIDO é doutora em Filologia Românica pela Universidade de Santiago de Compostela (1971). Professora Catedrática de Língua Espanhola da Universidade de Vigo. Tem publicado mais de 150 estudos (livros, artigos em revistas indexadas, capítulos de livros e volumes coletivos) sobre Linguística e Filologia Espanhola e Galego-Portuguesa. Nas últimas décadas desenvolve pesquisa sobre o latim na jurisprudência do Tribunal Supremo. Membro da Comissão Científica Externa de

Acompanhamento (Advisor) da UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal).

MELLYSSA CARDOSO possui graduação em Letras (Português - Latim) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestrado em Estudos de Linguagem, com ênfase em Historiografia da Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF). Atualmente, é doutoranda em Estudos de Linguagem (PosLing-UFF) e graduanda em Língua e Literatura Francesa (UFF). Integra o grupo de pesquisa: Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/ UFF). Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: Historiografia Linguística e Línguas Clássicas.

MERYANE SOUSA OLIVEIRA possui graduação em Licenciatura em Letras - Português pela Universidade Federal do Piauí (concluído no ano de 2013), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (concluído no ano de 2017) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (concluído no ano de 2022). Atualmente é professora da educação básica. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em ensino de língua materna, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística e gramática brasileira.

MONCLAR LOPES É professor adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense. É coordenador do Curso de Letras (Licenciaturas) da Universidade Federal Fluminense e da disciplina “Introdução à Semântica” do Curso de Letras da Fundação Cecierj. É doutor em estudos linguísticos e mestre em língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. É especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e graduado em Letras-Inglês pela Ferlagos. É vice-líder do Grupo de Estudos DG-UFF e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (ambos sediados pela UFF). Coordena o Grupo de Trabalho Descrição do Português da ANPOLL (Biênio 2024-2025). É autor

de artigos publicados em revistas especializadas e em anais de congressos e de materiais para EAD. Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: Linguística Funcional Centrada no Uso, Referenciação e Ensino de Língua Portuguesa.

PATRÍCIA SILVESTRE LEITE DI IÓRIO possui graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas (1992), mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente, é professor Ensino Fundamental – Anos Finais – Colégio Brasilis, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor Titular II da Universidade Cruzeiro do Sul. Compõe o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. É Assessora da Diretoria de Regulação da Cruzeiro do Sul Educacional onde desenvolve trabalhos com avaliação de cursos desde 2010. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Leitura e Escrita, Metodologia do Ensino de Português, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, ensino de língua portuguesa, historiografia da língua portuguesa e ethos.

SÔNIA MARIA NOGUEIRA é doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, com estágio de doutorado nas Universidades de Letras e de Educação do Porto/Portugal. Atualmente, é professora Adjunta IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, onde atua como docente e pesquisadora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe. Consultora ad hoc da Fundação de amparo à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Parecerista de revistas científicas especializadas. Pesquisadora do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA-UEMASUL, Sócia-Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa – GPeHLP) do IP-PUC/SP. Possui livros e capítulos

de livros publicados e artigos em periódicos nacionais e internacionais. As áreas de investigação são em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Historiografia linguística, Linguagem, Memória, Gramaticografia maranhense, Semântica e Ensino.

