

língua *em* sociedade

entre usos, discurso
e ensino

Lidiane Santos de Lima Pinheiro

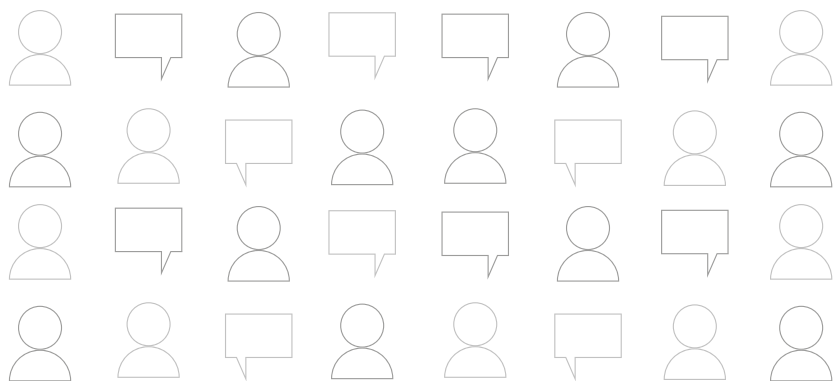
Marcos Bispo

Pedro Daniel dos Santos Souza

Organizadores

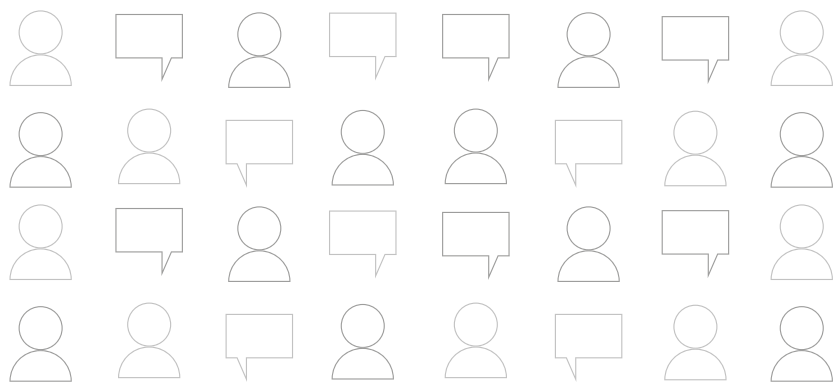


O livro *Língua em sociedade: entre usos, discurso e ensino* reflete um conjunto de investigações nas áreas de Sociolinguística, Políticas Linguísticas, Sociofuncionalismo, Léxico, Linguística Cognitiva, Linguística Aplicada, Didática do Português, Análise de Discurso e Argumentação. Os textos resultam de pesquisas de docentes e discentes da linha de Linguagens, Discurso e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Também foram incluídos capítulos assinados por pesquisadores de outras instituições de ensino superior, convidados a compartilhar seus trabalhos no Seminário dos Grupos de Pesquisa do PPGEL-2021, onde foram apresentados os 14 estudos reunidos nesta coletânea.



língua *em* sociedade

entre usos, discurso
e ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor

Penildon Silva Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Os custos deste livro foram financiados pelo Programa de Apoio aos Programas de Pós-Graduação (PROPÓS/UNEB).

Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB)

Lidiane Santos de Lima Pinheiro

Marcos Bispo

Pedro Daniel dos Santos Souza

Organizadores

língua *em* sociedade

entre usos, discurso
e ensino

Salvador

EDUFBA

2022

2022, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Analista editorial | Mariana Rios

Coordenação gráfica | Edson Sales

Coordenação de produção | Gabriela Nascimento

Revisão | Hyana Luisa Silva Oliveira

Normalização | Maíra de Souza Lima

Capa e Projeto gráfico | Miriã Santos Araújo

Editoração | Miriã Santos Araújo e Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro

Vetores | Freepik

Sistema de Bibliotecas – SIBI/ UFBA

L755 Língua em sociedade: entre usos, discurso e ensino / Lidiane Santos de Lima Pinheiro, Marcos Bispo, Pedro Daniel dos Santos Souza, Organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2022.
329 p.

ISBN: 978-65-5630-430-4

1. Linguística - Congressos. 2. Sociolinguística - (BA). 3. Lexicografia.
4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 5. Análise do discurso. I.
Pinheiro, Lidiane Santos de Lima. II. Bispo, Marcos. III. Souza, Pedro
Daniel dos Santos. II. Título: entre usos, discurso e ensino.

CDU – 81'272

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora filiada à:

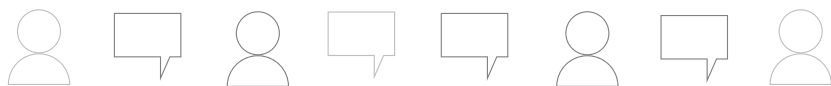


Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador, Bahia

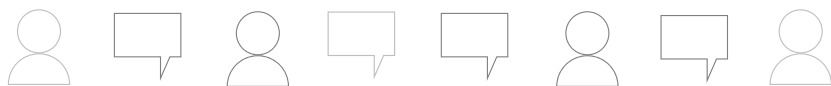
Tel.: +55 71 3283-6164 | www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br



Sumário

Apresentação	7
<i>Lidiane Santos de Lima Pinheiro</i>	
<i>Marcos Bispo</i>	
<i>Pedro Daniel dos Santos Souza</i>	
Padrões funcionais e gramaticalização dos pronomes locativos pós SN na fala popular soteropolitana	17
<i>Amanda Almeida de Jesus</i>	
<i>Cristina dos Santos Carvalho</i>	
A expressão do Futuro do Pretérito no português	39
<i>Mônica Neves da Silva Lopes</i>	
<i>Norma da Silva Lopes</i>	
A construção $[X_N-IVIS]_N$ entre falantes de Salvador (BA): produtividade, esquematicidade e mudança	57
<i>Natal Almeida Simões Neto</i>	
“[...] Para os nossos missionarios das aldeas dos Kiriris aprêderẽ a língua”: reflexões sobre a política linguística dos jesuítas nos sertões da Bahia	79
<i>Davi Souza Pereira Barbosa</i>	
<i>Pedro Daniel dos Santos Souza</i>	
Acessibilidade textual e terminológica: do presente ao passado	99
<i>Maria José Bocorny Finatto</i>	
A Hieronímia e os nomes da Deusa: um estudo entre a Antroponímia e a Lexicografia	117
<i>Elder Carlos dos Santos</i>	
<i>Celina Márcia de Souza Abbade</i>	

Reflexões léxicas e tradutórias a partir da <i>De ira Dei</i> de Lactâncio	137
<i>Cristóvão José dos Santos Júnior</i> <i>Maria da Conceição Reis Teixeira</i>	
Os zootopônimos do Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente	157
<i>Rebeca Lorena Carrilho Magalhães de Deus</i> <i>Celina Márcia de Souza Abbade</i>	
Breves considerações sobre a Toponímia e o ensino de Língua Portuguesa	179
<i>Verônica Ramalho Nunes</i> <i>Karylleila dos Santos Andrade Klinger</i>	
Gêneros orais e ensino: uma análise em livro didático do 8º ano do ensino fundamental II	201
<i>Hilariana Santana da Silva Ferreira</i> <i>Valquíria Claudete Machado Borba</i>	
Entre crenças e metáforas no processo de aprendizagem do inglês: um estudo sob enfoque cognitivista da linguagem	223
<i>Deyse Oliveira Gomes</i> <i>Elisângela Santana dos Santos</i>	
A coesão referencial no ensino de Língua Portuguesa: uma análise didática do currículo	243
<i>Marcos Bispo</i> <i>Nílma Lemos</i> <i>Grasiela Caldas</i> <i>Laissa Cardoso</i>	
Estudo dos processos argumentativos na fala de um vendedor ambulante no transporte público da cidade de Salvador	275
<i>Michele Silva da Paz</i> <i>Gilberto Nazareno Telles Sobral</i>	
Energia para transformar: a atualização do discurso da Petrobras	293
<i>Lidiane Santos de Lima Pinheiro</i>	
Sobre os autores	317



Apresentação

Anualmente, a Linha 2 – Linguagens, Discurso e Sociedade – do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) realiza o Seminário dos Grupos de Pesquisa liderados por seus professores, com o objetivo de publicizar as pesquisas em andamento tanto de docentes quanto de estudantes da pós-graduação. Embora o foco recaia sobre as pesquisas internas, o evento conta também com a participação de pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior (IES), cujas investigações se situam nos campos de interesse dos docentes e/ou discentes do PPGEL e que podem contribuir tanto para promover a atualização dos conhecimentos nas diferentes áreas da linha, como para viabilizar novas relações institucionais e parcerias de pesquisa.

Este volume reúne um conjunto de 14 estudos apresentados na edição de 2021 do evento, que refletem as pesquisas realizadas por docentes e discentes do PPGEL, bem como por convidados de outras IES. Assim sendo, compõem essa coletânea trabalhos em andamento e concluídos das áreas de Sociolinguística, Políticas Linguísticas, Sociofuncionalismo, Léxico, Linguística Cognitiva, Linguística Aplicada, Didática do Português, Análise de Discurso e Argumentação. Apesar da pluralidade de abordagens metodológicas e perspectivas teóricas, todos os capítulos refletem questões sobre a língua em sociedade, quer discutindo os usos e aspectos sócio-históricos ou o ensino da língua, quer analisando discursos ou seus processos argumentativos.

Três capítulos refletem sobre os usos linguísticos da fala soteropolitana. O capítulo “Padrões funcionais e gramaticalização dos pronomes locativos pós SN na fala popular soteropolitana”, de Amanda Almeida de Jesus e Cristina dos Santos Carvalho, analisa, a partir de *corpus* constituído por 16 inquéritos do banco de dados do Programa de Estudos sobre o Português Popular de Salvador (PEPP), os usos – gramaticalizados ou não – dos pronomes locativos *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* pospostos a Sintagmas Nominais (SN), com vistas a identificar os padrões funcionais dos referidos pronomes, correlacionando-os a trajetórias de gramaticalização em que estão envolvidos os itens analisados. Com aporte teórico do funcionalismo norte-americano – sobretudo pautado na abordagem clássica da gramaticalização, nos termos de Hopper (1991), Hopper e Traugott (2003) e Martelotta, Votre e Cezario (1996), entre outros –, o capítulo discute evidências para as trajetórias de gramaticalização dos pronomes localizados, a saber: dêixis > foricidade > cliticização (AGUIAR, 2010) ou advérbio (dêitico espacial > catafórico > anafórico > inferível) > clítico. Com isso, a análise qualitativa dos dados pelas autoras demonstra a existência, na fala soteropolitana, de distintos padrões funcionais dos pronomes locativos pospostos ao SN: dêitico espacial, fórico (catafórico, anafórico e inferível) e clítico.

O capítulo seguinte, intitulado “A expressão do Futuro do Pretérito no português”, de Mônica Neves da Silva Lopes e Norma da Silva Lopes, reflete sobre a variação linguística na fala de Salvador por meio de uma análise empírica de dados de uso real, tendo como base teórico-metodológica a Sociolinguística Variacionista. O estudo parte da observação da fala soteropolitana através do acervo do PEPP, constituído de 48 entrevistas de falantes com escolaridade fundamental e média. Considerando o fenômeno variável expressão do futuro do pretérito do modo indicativo, a análise revelou que a variante forma perifrástica formada com o pretérito imperfeito do indicativo do verbo *ir* e o infinitivo do verbo principal (*ia fazer*), com valor de futuro do pretérito (*faria*), é a mais utilizada

pelos informantes. A partir do estudo de Lopes (2022) que demonstrou que as variáveis as quais condicionam essa variante no universo pesquisado são Paralelismo Formal, Conjugação Verbal, Pessoa Verbal e Sexo do informante, no presente capítulo são apresentados os resultados da análise da variável linguística Paralelismo Formal e da variável social Sexo. O trabalho traz importantes contribuições à compreensão da variação do futuro do pretérito e de sua relação com o uso de estruturas paralelas na fala de Salvador. Além disso, indica a atuação das mulheres no uso da perífrase com imperfeito, que é considerada uma variante não estigmatizada.

O capítulo “A construção $[X_N\text{-IVIS}]_N$ entre falantes de Salvador (BA): produtividade, esquematicidade e mudança”, de Natival Almeida Simões Neto, apresenta uma análise do sufixo *-ivis*, utilizado pelos soteropolitanos com a intenção de evitar rimas consideradas pornográficas. Pelo viés da Morfologia Construcional, esse fenômeno linguístico já teria sido estudado por Simões Neto (2018) e, nesse capítulo, o autor amplia sua análise trazendo à discussão aspectos de produtividade e esquematicidade e sua inserção no debate sobre a mudança linguística, por meio dos rótulos de mudança construcional e construcionalização, usados na abordagem diacrônica da Gramática de Construções. Mesmo analisando um fenômeno restrito a falantes do estado da Bahia, especificamente de Salvador, o capítulo promove discussões fundamentais para os estudos morfológicos – a exemplo do aparecimento de novos formativos – e também para os estudos construcionistas, ao tratar da mudança linguística nessa perspectiva teórica.

Na direção de refletir sobre a história social linguística do Brasil, o capítulo “[...] Para os nossos missionarios das aldeas dos Kiriris aprêderê a língua’: reflexões sobre a política linguística dos jesuítas nos sertões da Bahia”, de Davi Souza Pereira Barbosa e Pedro Daniel dos Santos Souza, discute os testemunhos da língua geral da família kariri – o kipeá – no Nordeste brasileiro e, em particular, nos sertões da Bahia, a partir da análise do *Catecismo da doutrina christã*

na *lingua brasilica da nação kiriri* (1698) e da *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam kiriri* (1699), obras do padre Luis Vincencio Mamiani. Como destacado pelos autores, essas fontes documentais apresentam indícios da política de gestão das línguas indígenas executada pelos padres da Companhia de Jesus nas aldeias do sertão, cujo processo de colonização e de ocupação territorial se dá a partir do século XVII. Assim, os autores tratam inicialmente da família linguística kariri e sua dispersão no Nordeste brasileiro, para, em seguida, abordarem sobre a atuação dos jesuítas em relação às línguas indígenas, em particular à “língua brasílica da nação kiriri” e ao seu uso como língua geral. Ademais, haja vista a importância dessa documentação como registros da língua dos Kiriri em fins do século XVII, as obras de Luis Vincencio Mamiani constituem-se como fundamentais para a discussão sobre a retomada e/ou revitalização dessa língua na atualidade.

No capítulo “Acessibilidade textual e terminológica: do presente ao passado”, Maria José Bocorny Finatto analisa, numa perspectiva histórica, as relações entre mudanças sociais e o acesso à terminologia técnico-científica em textos ligados ao campo da Medicina, entendendo a importância dos gêneros produzidos nesse contexto para a vida pessoal e cidadã, independentemente da condição socioeconômica e cultural dos indivíduos. A autora apresenta uma reflexão bastante engajada politicamente sobre as origens da expressão Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT) – objeto das ciências do léxico – e discute suas transformações históricas e os refinamentos teóricos, como também demonstra a relevância social do estudo desse objeto atualmente.

O capítulo “A Hieronímia e os nomes da deusa: um estudo entre a Antroponímia e a Lexicografia”, de Elder Carlos dos Santos e Celina Márcia de Souza Abbade, apresenta um estudo dos nomes das deusas na obra *O anuário da Grande Mãe* (2001), de Mirella Faur, a partir da Antroponímia e, logo, da Onomástica, por entender que o léxico dá acesso a aspectos significativos da história e da cultura.

Para tanto, contextualiza a vertente do feminino sagrado e categoriza em três grandes grupos os nomes das deusas, relacionando-os às fases da vida da mulher: donzela, mãe e anciã. Por fim, os autores apresentam o vocabulário de hierônimos e uma amostra da estruturação dos verbetes elaborada na pesquisa, com base no aporte teórico da Lexicografia.

Também em torno do léxico, o capítulo assinado por Cristóvão José dos Santos Júnior e Maria da Conceição Reis Teixeira, “Reflexões léxicas e tradutórias a partir da *De ira Dei* de Lactâncio”, propõe possíveis diálogos entre os campos de estudos tradutórios e lexicais a partir da tradução de *De ira Dei*, de Lactâncio, e da construção do vocabulário teológico-antroponímico do texto. Funcionando como uma espécie de portal para o acesso à cultura norte-africana após colonização pelo Império Romano, tal vocabulário revela elementos ligados a âmbitos retóricos, teológicos e jurídicos daquele contexto (séculos III e IV). Além de ampliar a disseminação do texto em questão e de problematizar visões amparadas em perspectivas essencialistas por meio da análise dos diálogos de Lactâncio com a tradição clássica, o capítulo visa a contribuir com a aproximação entre os campos da Linguística e dos Estudos Clássicos, na interface entre Estudos Lexicais e Tradutórios.

O capítulo “Os zootopônimos do Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente”, de Rebeca Lorena Carrilho Magalhães de Deus e Celina Márcia de Souza Abbade, apresenta uma análise toponímica, com o objetivo de realizar o exame da motivação toponímica para os zootopônimos encontrados na hidronímia do referido território, contribuindo, assim, para a elaboração do Atlas Toponímico da Bahia (Atobah), um projeto do Núcleo de Estudos Lexicais (NEL) da UNEB. Nessa direção, as autoras apresentam os resultados de uma investigação dos topônimos de 26 cursos d’água que banham 11 municípios baianos, seguindo o modelo taxonômico proposto por Dick (1990, 1992). Para a seleção dos topônimos, utilizaram-se os mapas hidrográficos da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-BA), autarquia estadual que possui um

levantamento completo da região a partir da divisão dos territórios de identidade do estado da Bahia. Através da análise, são verificadas influências culturais, históricas e étnicas nos municípios baianos estudados por meio do processo de nomeação dos rios, lagos, riachos e outros fluxos d'água no Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente.

Os quatro capítulos seguintes tratam das relações entre Linguística, ensino de línguas e currículo de Língua Portuguesa. No capítulo “Breves considerações sobre a Toponímia e o ensino de Língua Portuguesa”, Verônica Ramalho Nunes e Karylleila dos Santos Andrade Klinger buscam demonstrar a relevância da Toponímia no ensino de língua. Reconhecendo a escassez de estudos sobre o tema, as autoras iniciam por uma identificação dos elementos dos estudos toponímicos que apresentam relevância para os objetivos educacionais explicitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demonstram que os estudos toponímicos revelam a cosmovisão de determinadas comunidades. Esses estudos podem resgatar a memória e a etimologia, como também valorizar a identidade, enaltecer o sentimento de pertencimento e a valorização do lugar, evidenciando os aspectos da trajetória dos grupos humanos em determinado território, além de revelar dados importantes em relação à história desses grupos. Os resultados obtidos apontam que o trabalho com a Toponímia no contexto do ensino permite ao aluno conhecer o lugar em que vive, sua relevância social, cultural e histórica, fatores que, por meio da linguagem, expressam marcas de pertencimento e de sua identidade, possibilitando a contextualização efetiva dos conteúdos, sua adaptação e ressignificação nos processos de ensino-aprendizagem.

No capítulo “Gêneros orais e ensino: uma análise em livro didático do 8º ano do ensino fundamental II”, as autoras Hilariana Santana da Silva Ferreira e Valquíria Claudete Machado Borba investigam o impacto das orientações curriculares oficiais, notadamente a BNCC, no tratamento da oralidade apresentado no livro didático. O estudo se inicia com uma discussão sobre a relevância social da oralidade,

pondo em relevo não apenas posicionamentos teóricos de autores, mas também de pesquisadores que propõem modelos didáticos a partir de pesquisas empíricas com o ensino de gêneros orais. As análises realizadas demonstraram o impacto positivo das políticas educacionais mais recentes para o ensino da oralidade na estruturação do *corpus* estudado, que apresentou avanços significativos nos processos de planificação e organização de sequências didáticas de gêneros orais.

O capítulo “Entre crenças e metáforas no processo de aprendizagem do inglês: um estudo sob enfoque cognitivista da linguagem”, de Deyse Oliveira Gomes e Elisângela Santana dos Santos, traz uma investigação sobre como as crenças acerca da aprendizagem de língua inglesa são conceptualizadas por estudantes de inglês, a partir de narrativas disponibilizadas pelo banco de dados do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (Amfale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para analisar os dados obtidos, as autoras combinaram duas áreas do conhecimento, a Linguística Cognitiva (LC) e a Linguística Aplicada (LA). Da primeira, foi utilizada a teoria da metáfora conceptual, desenvolvida e estudada por Lakoff e Johnson (1980), para se averiguarem possíveis conceptualizações metafóricas nas crenças implícitas nas narrativas, com o objetivo de explicar a base experimental e a corporificação dos significados encontrados. Da LA, os estudos de Barcelos (2000, 2004) e Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) sobre as crenças no processo educativo fundamentaram as explicações sobre como os aprendizes constroem uma visão limitadora ou mesmo facilitadora quanto ao aprendizado do inglês no contexto escolar. Os resultados do estudo demonstraram uma ligação estreita entre crenças e conceptualizações acerca da aprendizagem da língua inglesa.

O capítulo intitulado “A coesão referencial no ensino de Língua Portuguesa: uma análise didática do currículo”, de Marcos Bispo, Nilma Lemos, Grasiela Caldas e Laissa Cardoso, apresenta uma análise didática do currículo de Língua Portuguesa de uma cidade

do interior da Bahia, com foco na coesão referencial, considerando os parâmetros curriculares estabelecidos pela BNCC. Com base no conceito de transposição didática, os autores explicam as diferenças de tratamento do tema em variados modelos teóricos elaborados no âmbito da Linguística Textual e o proposto na BNCC, para, em seguida, verificar se as determinações presentes no documento nacional foram efetivamente contempladas no Referencial Curricular Municipal e no Projeto Político-Pedagógico de uma escola da rede educacional do município. As análises realizadas demonstraram entre os documentos – que deveriam se relacionar de maneira harmônica – a existência de discrepâncias inconciliáveis tanto nos pressupostos políticos e epistemológicos que os orientam como na forma de selecionar e organizar os conteúdos relativos à coesão referencial.

Os dois capítulos seguintes levantam aspectos teóricos na linha de Discurso e Argumentação, mas também propõem aplicações analíticas de construções discursivas significativas da cultura brasileira contemporânea. “Estudo dos processos argumentativos na fala de um vendedor ambulante no transporte público da cidade de Salvador”, de Michele Silva da Paz e Gilberto Nazareno Telles Sobral, apresenta uma análise dos processos argumentativos de um vendedor ambulante de Salvador, tendo como base teórica o *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*, proposta por Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), marco da renovação dos estudos sobre a argumentação no século XX. A partir da discussão sobre a informalidade no Brasil e suas complexas expressões na capital baiana, bem como de dados coletados em ônibus soteropolitanos, a pesquisa demonstra as habilidades argumentativas de um vendedor ambulante de pomadas, na maneira como organiza seu discurso e apresenta seu produto, em busca de persuasão e/ou convencimento do auditório.

Por fim, “Energia para transformar: a atualização do discurso da Petrobras”, de Lidiane Santos de Lima Pinheiro, analisa o discurso da Petrobras após o Governo Temer, quando a marca estabele-

ce uma nova promessa na sua relação com os públicos, a partir do programa de desinvestimento (venda de ativos). Para tanto, são selecionados, como amostra da pesquisa, os vídeos institucionais da Petrobras postados entre 2017 e 2020 na sua página do YouTube. Tendo por constructo teórico a Análise do Discurso e operacionalizando os conceitos de modalidades enunciativas e contrato de leitura (VERÓN, 2004), a análise demonstra que o discurso da marca, depois do escândalo da Lava Jato, tem projetado valores como superação, solidez, transparência, evolução e mudança, por meio de um posicionamento enunciativo que oscila entre a objetividade e a cumplicidade, a fim de fazer crer na necessidade de transformação da estatal.

Lidiane Santos de Lima Pinheiro

Marcos Bispo

Pedro Daniel dos Santos Souza

Referências

- AGUIAR, M. T. *Padrões funcionais no uso dos pronomes locativos: uma abordagem construcional*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18957>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Filosofia) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- DICK, M. V. P. A. *Toponímia e antroponímia do Brasil: coletânea de estudos*. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP, 1992.
- FAUR, M. *O anuário da grande mãe: guia prático de rituais para celebrar a deusa*. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2001.
- HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. [Primeira publicação em 1993].

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

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 1980.

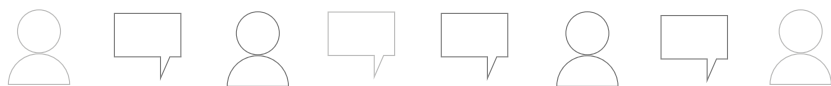
LOPES, M. N. da S. *Um estudo sobre a variação do futuro do pretérito em Salvador/Bahia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. O paradigma da gramaticalização. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. (org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1996. p. 45-75.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Publicado originalmente em 1958.

SIMÕES NETO, N. A. Carurivis, camarivis e carnavivis: as construções X-ivis entre falantes de Salvador e as evidências de um léxico líquido e complexo. *Signo y Señal*, Buenos Aires, v. 33, p. 93-123. 2018.

VERÓN, E. *Fragmentos de um tecido*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.



Padrões funcionais e gramaticalização dos pronomes locativos pós SN na fala popular soteropolitana¹

Amanda Almeida de Jesus
Cristina dos Santos Carvalho

Introdução

As línguas naturais humanas possuem um caráter multifacetado e heterogêneo, não podendo ser compreendidas como um produto pronto, mas como algo que está em constante mudança em função dos contextos efetivos de comunicação. Podemos associar essa concepção de língua à noção de “gramática emergente” (HOPPER, 1987) nos termos funcionalistas, entendendo que a gramática de uma língua está sempre a serviço do discurso e por ele é moldada, a partir da experiência dos falantes e dos eventos de uso. (MARTELOTTA, 2011)

No que concerne à alteração de propriedades categoriais, a classe dos advérbios é considerada uma das mais fluidas, pois, em alguns contextos, elementos dessa classe podem assumir diferentes funções.

...

¹ Neste texto, apresentam-se resultados parciais da pesquisa de mestrado “Pronomes locativos pospostos a sintagmas nominais: padrões funcionais e gramaticalização na fala popular de Salvador”, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por Amanda Almeida de Jesus, sob a orientação de Cristina Carvalho.

Devido a esse caráter multifuncional, no português brasileiro, os advérbios pronominais ou pronomes (adverbiais) locativos,² em distintos contextos morfossintáticos, têm passado por mudança via gramaticalização, processo pelo qual itens e construções lexicais, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. (HOPPER; TRAUGOTT, 2003) Um dos contextos que tem possibilitado a reanálise categorial de pronomes locativos é a sua ocorrência após o Sintagma Nominal (SN); nesse caso, podemos observar as seguintes trajetórias de mudança: dêixis > foricidade > cliticização (AGUIAR, 2010) e advérbio > clítico. (BRAGA; PAIVA, 2003)

No Brasil, vários trabalhos têm focado a gramaticalização de pronomes (adverbiais) locativos (AGUIAR, 2010; ARAÚJO, 2015; BRAGA; PAIVA, 2003; CONFESSOR, 2013; MARTELOTTA; RÊGO, 1996; OLIVEIRA; AGUIAR, 2009, dentre outros). Esses trabalhos atestam o caráter mutável dos pronomes locativos com base em dados empíricos de distintas variedades do português brasileiro (carioca, niteroiense, natalense, do semiárido baiano etc.). Neste estudo, tomando como aporte teórico-metodológico o funcionalismo linguístico de vertente norte-americana (HOPPER, 1991; HOPPER; TRAUGOTT, 2003; MARTELOTTA, 2011 etc.), temos como objetivo analisar, na fala popular soteropolitana, os usos – gramaticalizados ou não – dos pronomes locativos *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* pospostos a SN, como ilustram, respectivamente, (1), (2), (3) e (4):

(1) Muito, muito, com um olho só, com uma capa assim, aqui de, que é tão difícil, uma capa assim parecendo uma, uma calda, uma, que não coloca *uma capa aqui*? E não sai assim aquela

...

2 Na literatura linguística, em pesquisas funcionalistas que focalizam os itens *aqui*, *aí*, *ali* e *lá*, tais itens têm sido designados como advérbios pronominais locativos (AGUIAR, 2010, 2011), pronomes adverbiais locativos (OLIVEIRA; AGUIAR, 2009) ou pronomes locativos. (ARAÚJO, 2015; OLIVEIRA, 2012)

calda? Nascia aquela parte aqui até o bumbum, até as cadeiras assim de couro, aquele couro assim enorme, cabeludão assim. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 283, Inq. 17)

(2) E tinha *uns tios aí* que eu não suportava, que eu tinha que dá benção ao meu tio e, sim porque se eu não desse benção ao meu tio já vinha já história pra cima de mim... E aí, não deu benção ao seu tio, que coisa chata, né? (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 205, Inq. 23)

(3) Também, para evitar as companhias erradas, porque, por exemplo, se hoje a gente vai no estádio de futebol assistir uma partida de jogo, tem todo *tipo de gente ali*, [...]. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 154, Inq. 40)

(4) Eu brincava tranquila, se a vizinha tinha sua, *sua geladeirainha lá* de, feita mesmo, industrial, né? de brinquedo, eu olhava mas não me fascinava tanto né, eu gostava mais do meu, caixinha de fósforo, [...] (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 204, Inq. 23)

Para contemplarmos o fenômeno em exame, organizamos este capítulo em três seções, além desta introdução. Na primeira seção, expomos nossa fundamentação teórica, abordando alguns postulados do enfoque funcionalista norte-americano, na perspectiva da abordagem clássica da gramaticalização. (HOPPER, 1991; HOPPER; TRAUOGOTT, 2003; MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996) Na segunda seção, explicitamos aspectos metodológicos da pesquisa em relação ao *corpus* e aos procedimentos adotados. Na terceira seção, discutimos, em viés qualitativo, os resultados da análise dos dados, estabelecendo uma relação entre os padrões funcionais encontrados e o processo de gramaticalização. Em seguida, tecemos algumas considerações finais a respeito do fenômeno investigado. Por fim, exibimos as referências utilizadas no trabalho.

O funcionalismo norte-americano e a abordagem da gramaticalização

Nos Estados Unidos, o funcionalismo ganhou força e importância com a realização dos estudos de Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que trouxeram para seus trabalhos uma noção de linguística com enfoque no uso, “[...] cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística”. (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 16) Representantes dessa vertente do funcionalismo explicam a organização gramatical baseando-se em princípios de ordem cognitiva e comunicativa. De acordo com Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21), “segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa”. Assim, nessa visão, são os usos da língua pelos falantes que, ao longo do tempo, formam e modificam o sistema.

Em outras palavras, a gramática, para os funcionalistas, é um sistema aberto, sujeito às mudanças que se dão a partir dos usos que são feitos. No dizer de Cunha e Tavares (2016, p. 18), “[...] a gramática é o agregado maleável e internalizado das formações vindas da língua em uso, do discurso, das experiências com a interação linguística que os seres humanos acumulam durante a vida”. Desse modo, gramática e discurso estão estreitamente interligados: a primeira não pode ser estudada sem se considerar o segundo.

Essa concepção de gramática, nos termos funcionalistas, diz respeito à noção de “gramática emergente” proposta por Hopper (1987). Conforme o autor, a gramática está em um contínuo processo evolutivo e nunca está completa, o que significa dizer que a gramática de uma língua está sempre a serviço do discurso e por ele é moldada, a partir da experiência passada dos falantes e pelo contexto de fala. Nesse sentido, o autor opõe-se à visão de gramática como um sistema unificado e abstrato de regras. Para ele, as formas gramaticais, de fato, emergem dos eventos discursivos e são modificadas pelo uso.

Givón (1995) aponta que os funcionalistas consideram que a gramática não pode ser descrita como um sistema independente, já que noções como cognição e comunicação, interação social e cultura, mudança e variação, entre outras, são importantes para o entendimento do sistema linguístico. Nesse sentido, a gramática é entendida pelos funcionalistas como um conjunto de regularidades que nunca está completo, mas em constante processo de mudança: a estrutura gramatical é vista, nas palavras de Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21), como “[...] uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema”.

No âmbito do funcionalismo norte-americano, a discussão acerca da mudança linguística (e, mais precisamente, da mudança gramatical) está diretamente associada à abordagem da gramaticalização. Como já mencionamos, os funcionalistas assumem a concepção de gramática emergente (HOPPER, 1987), isto é, não há a ideia de gramática enquanto um produto acabado, mas como um conjunto de regras que estão em constante processo de gramaticalização.

Embora tenhamos notícias de estudos iniciais na área de gramaticalização já no século X, na China (GONÇALVES; LIMA-HERNANDES; CASSEB-GALVÃO, 2007), o termo "gramaticalização" foi cunhado no início do século XX, pelo linguista Antoine Meillet, com a seguinte aceção: “[...] um processo que consiste na mudança de uma palavra autônoma em um elemento com papel gramatical”. (MEILLET, 1921 apud NEVES, 2018, p. 165) Como esclarecem Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007), nesses primeiros estudos de Meillet, tem-se a visão da gramaticalização como um mecanismo utilizado pela Linguística Histórica para explicar as origens das mudanças de morfemas gramaticais.

Nos termos de Hopper e Traugott (2003, p. 1, tradução nossa), o fenômeno da gramaticalização – considerado como um subconjunto de mudanças linguísticas – é

[...] compreendido como um processo através do qual, itens e construções lexicais, em determinados contextos linguísticos, assumem funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais.³

No dizer de Hopper e Traugott (2003), Martelotta, Votre e Cezario (1996) e Martelotta (2011), itens lexicais equivalem a elementos que fazem referência a dados do universo bio-psíquico-social, ou seja, representam entidades, qualidades e ações. Nesse caso, incluem-se os substantivos, os adjetivos e os chamados verbos plenos. Já os itens gramaticais são aqueles responsáveis por organizar os itens do léxico no discurso, desse modo, estabelecem relações lógicas entre sintagmas e orações, identificam partes mencionadas ou por mencionar e expressam noções de tempo, aspecto e modalização. Nesse caso, inserem-se as conjunções, as preposições, os pronomes, os verbos auxiliares e modais, entre outras categorias linguísticas.

Advertimos ainda – com base em Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007, p. 17) – que a distinção entre itens lexicais e gramaticais

[...] serve simplesmente para diferenciar o conjunto de propriedades que identificam uma e outra categoria, o que não deve expressar um entendimento de que se está tratando a língua como portadora de categorias discretas.

Uma evidência dessa afirmação está no fato de elementos poderem migrar de uma categoria linguística para outra, como ilustra o processo de gramaticalização nas línguas humanas.

Oliveira (2011) ressalta que as primeiras pesquisas sobre gramaticalização eram voltadas à investigação de itens específicos. Em outros

...

3 “[...] concerned with such questions as how lexical items and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions or how grammatical items develop new grammatical functions”.

termos, o objeto de análise era “isolado” para a efetivação do estudo. A autora chama a atenção para o fato de que,

embora houvesse referência a aspectos no nível pragmático-discursivo, como informatividade, relevância, fluxo informacional, por exemplo, a maioria das pesquisas focava um ou outro elemento, isolando-o do contexto efetivo em que era empregado. (OLIVEIRA, 2011, p. 39)

Com o passar dos anos, os pesquisadores funcionalistas ampliaram a perspectiva de estudo, olhando para além do item investigado. (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016) Nesse sentido, os contextos intra e extralinguístico em que ocorrem os usos passam a ser considerados na análise. No dizer de Carvalho (2017, p. 86), fundamentada em Hopper e Traugott (2003), analisar todo o contexto é relevante, pois “na gramaticalização, a mudança categorial nem sempre opera apenas em um determinado item, mas em toda a construção em que se encontra esse item”. Um exemplo de gramaticalização de construção pode ser visto no padrão SN mais pronomes locativos (loc), como mostram (5) e (6).

(5) Mas eu acho que sei lá, sapato vermelho está bem assim mais pra sair né, eu também estou com *um sapato vermelho lá né*, mas visto com uma blusinha vermelha pra sair, mas não pra ir pro colégio, sapato vermelho, eu não sei, eu acho que o colégio pede mais um, um tênis. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 147, Inq. 12)

(6) DOC: Você acha que pode ter tido alguma influência de sua tia?

19: É, eu, eu não acho diretamente, mas minha mãe acha, mas eu acho que tinha *alguma coisa aí*, porque minha tia só vivia brigando... (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 170, Inq. 19)

Em casos como (5) e (6), os pronomes locativos *lá* e *aí* sofrem reanálise categorial e vinculam-se ao SN de modo que o valor dêitico espacial e o estatuto adverbial já não são mais identificados. Consoante Oliveira (2012), em contextos como esse, o pronome locativo passa a se incorporar ao SN que o antecede: nesse caso, as expressões *um sapato vermelho lá* e *algumas coisas aí* formam um todo semântico-sintático que não permite a inserção de outros constituintes ou inversões de ordem, formando a construção SN + Loc.

Com a discussão aqui apresentada, podemos perceber que a gramaticalização decorre da necessidade de se refazer que a gramática das línguas possui. Trata-se, portanto, de um processo que provoca alterações nas propriedades sintáticas, discursivo-pragmáticas e semânticas, as quais promovem a alteração do estatuto categorial de unidades linguísticas. (GONÇALVES; LIMA-HERNANDES; CASSEB-GALVÃO, 2007) Após focarmos em alguns conceitos da abordagem da gramaticalização sob o viés do funcionalismo norte-americano, na próxima seção detalharemos aspectos metodológicos atinentes ao desenvolvimento deste capítulo.

Metodologia

Nesta seção, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, especificando o *corpus* utilizado e os procedimentos metodológicos adotados para a descrição, na fala popular soteropolitana, dos pronomes locativos pospostos a SNs.

O *corpus* selecionado para análise neste capítulo é composto de inquéritos integrantes do banco de dados do Programa de Estudos sobre o Português Popular de Salvador (PEPP) e realizados entre os anos de 1998 a 2000, com informantes com níveis fundamental e médio completos. Embora o acervo do PEPP conste de 48 inquéritos, utilizamos, nesta pesquisa, 16, constantes do livro impresso de Lopes, Souza e Souza (2009).

Quanto à abordagem, a pesquisa aqui empreendida tem caráter qualitativo. Para a observação e análise do fenômeno em estudo, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: 1) seleção dos 16 inquéritos para análise; 2) levantamento e fichamento dos trechos desses inquéritos em que ocorrem *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* pospostos a SN; 3) categorização dos dados, separando-os conforme o padrão funcional exercido por cada um dos pronomes locativos; e 4) análise qualitativa dos dados, com vistas a fazer a descrição de cada um dos padrões encontrados para os pronomes locativos. Apresentaremos, na seção a seguir, essa descrição.

Pronomes locativos pospostos ao SN: discussão dos resultados

Nesta seção, caracterizamos os usos encontrados para o *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* em posição pós SN na amostra de fala popular soteropolitana. Para tanto, esteamo-nos nas pesquisas de Martelotta e Rêgo (1996), Braga e Paiva (2003), Oliveira e Aguiar (2009), Aguiar (2010, 2011), Oliveira (2012), Confessor (2013), Araújo (2015), dentre outras sobre gramaticalização de pronomes locativos em distintas variedades do português brasileiro (carioca, niteroiense, natalense, do semiárido baiano). No *corpus*, registramos cinco padrões de uso para os pronomes locativos estudados: dêitico espacial, fórico (catafórico, anafórico e inferível) e clítico.

Dêitico espacial

Os dêiticos, de acordo com Grenoble e Riley (1996 apud TAVARES, 2003), são palavras ou expressões que são usadas para marcar um indivíduo, um objeto ou lugar no contexto extralinguístico. No que diz respeito aos pronomes adverbiais locativos, a dêixis, como menciona Aguiar (2010), é considerada o uso mais básico dessa classe de palavras.

Nos excertos em (7), (8), (9), apresentamos respectivamente usos de *aqui*, *aí* e *ali*, atuando como dêiticos espaciais:

(7) DOC: Ainda tem uma marquinha...

19: *Uma marquinha aqui*, uma rodinha, foi uma dentada que ela deu, então quando ela estava em cima de mim me batendo e eu ficava nervosa... (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 166, Inq. 19)

(8) Ah minha filha, aí beleza, tudo gostoso, eu brigo pelo telefone, boto chave no telefone, saiu leve, deixo o outro sem fio trancado, 'êta, ela hoje está atacada', 'estou mesmo, estou atacada porque ninguém me ajuda a pagar, tererê, tererê, tererê', 'está certo, minha filha, se acalme, quando você voltar você está calminha', aí quando eu volto, 'minha mãe, não sei quem ligou pra mim, não sei o que, não sei o que, eu vou descer, meu, meu cartão de meu celular já acabou, eu vou descer'. 'Menina, pegue a *chave do telefone aí*, vá ligar lá na sala, não ligue daqui do meu quarto não que eu não quero ouvir conversa ninguém, [...]'. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 292, Inq. 17)

(9) DOC: ... ou negativo, não é? Será que não está relacionado também a questão do, do que você falou no início, a violência. Pode ter, a televisão pode também incentivar, será?

20: Incentiva também. Se vê, como o menino vê, que é, como... como dizem, não é, eh... os meninos não aumentam, o que vê eles não aumentam, então se ele vê ele fica naquilo 'pô, você viu minha mãe, o *homem ali* com o revólver na mão? Aí você vê em sua casa, seu próprio pai tem um revólver e ele vê também'. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 124, Inq. 20)

Em (7), (8) e (9), os informantes se utilizam dos pronomes locativos *aqui*, *aí* e *ali* para fazerem uma referência espacial a dados do mundo real. Nesse contexto, esses pronomes atuam como dêiticos espaciais. Em (7), o falante, para mostrar uma cicatriz em seu braço, usa o pronome locativo *aqui*. Em (8) e (9), os pronomes locativos

aí e *ali* são empregados quando os informantes, ao recontarem um fato, relatam diálogos que tiveram em outras oportunidades. Nesse caso, eles fizeram a referência espacial no momento da interação, em que mostram/apontam: no caso (8), um objeto – *a chave do telefone* – que está próximo do interlocutor (a filha da informante); no caso (9), uma pessoa – *o homem* – que se encontra distante do falante e do ouvinte.

Em nossa amostra, encontramos, em posição pós SN, o uso dêitico apenas para três dos pronomes locativos estudados (*aqui*, *aí* e *ali*), evidenciando que esses elementos ainda são mobilizados para exercerem essa função na fala popular soteropolitana. Embora o *lá* em posição pós SN não tenha sido registrado atuando como dêitico, identificamos esse padrão funcional em outros contextos morfosintáticos (por exemplo, o pós-verbal), o que indica que, assim como os demais, esse pronome locativo também mantém sua forma fonte na fala popular de Salvador. Esse fato pode ser relacionado com o princípio de gramaticalização denominado “divergência” (HOPPER, 1991), que preconiza que um item fonte do processo de gramaticalização pode manter suas propriedades originais, coexistindo com a forma gramaticalizada, podendo até mesmo passar por um novo processo de gramaticalização.

Fórico

Identificamos, em nossa análise, um padrão funcional em que os pronomes locativos *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* deixam de fazer referência a dados do mundo concreto e assumem funções textuais, atuando como elementos que colaboram com a coesão textual. Tal padrão tem sido denominado fórico (BRAGA; PAIVA, 2003; MARTELOTTA; RÊGO, 1996, etc.) e se subdivide em catafórico, anafórico e um uso que chamamos de inferível, que serão explicados a seguir.

Catafórico

Atuando como itens catafóricos, os pronomes locativos fazem remissão a uma informação nova mencionada após esses pronomes, ou seja, têm sua referência preenchida no contexto seguinte, como evidenciado nos usos em (10), (11), (12) e (13).

(10) [...] hoje mesmo eu estava lendo o jornal aí eu vi jovem no *pagode aqui* na Boca do Rio que matou o, o colega a facadas só por causa de uma garota, aí eu estou vendo que o clima está pesado. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 80, Inq. 18)

(11) A gente nunca sabe, então depois desse dia melhorou depois ela teve outra crise de loucura, depois ela pegou uma televisão grande que ela tinha e trocou por um terreno com esse *homem aí* no Pernambués. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 171, Inq. 19)

(12) 18: A troca é feita na Fonte Nova, Balbininho, depende onde seja o evento.

DOC: Sempre tem?

18: Sempre tem, toda sexta tem no, *no teatro ali* na, na, no Campo Grande, na Concha Acústica. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 85, Inq. 18)

(13) Não, não, da primeira... da primeira não me lembro porque foi... como é o nome da Conceição da Praia, então esse (Inint.) e eu me lembro de *uma professora lá* no Liceu ela já era uma senhora, não é? Uns quarenta anos, ela era meio durinha, não é? (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 221, Inq. 37)

Nos casos anteriores, o sentido dos pronomes locativos é preenchido por um Sintagma Preposicional (SP): *na Boca do Rio* (10), *no Pernambués* (11), *no Campo Grande* (12), *no Liceu* (13). Citando Paiva (2003), Aguiar (2011) explica que essa estratégia é marcada pelo esvaziamento do sentido do pronome locativo, que precisa do

SP, também de valor locativo, para completar sua referência. Nessa mesma linha de argumentação, Araújo (2015) destaca que, em casos como os ilustrados de (10) a (13), ocorre uma imprecisão referencial, como se o falante considerasse que a utilização apenas do locativo não é suficiente para realizar a referência ao local.

Anafórico

Nesse padrão funcional, os pronomes locativos recuperam informações citadas anteriormente no texto para fornecer-lhe uma maior coesão. (AGUIAR, 2010, p. 84) Podemos verificar que, assim como no uso catafórico, o padrão anafórico possui uma função referencial, entretanto o que muda é a posição do referente na estrutura textual.

Registramos, no *corpus*, os pronomes locativos *aí*, *ali* e *lá* exercendo a função anafórica, exemplificados respectivamente em (14), (15) e (16).

(14) É, alguma coisa aqui oh, alguma coisa que ela fazia pra minha mãe, sei lá virar a cabeça pra ela sair de lá, porque ela brigava com l ..., todo dia ela brigava: 'Mulher, mulher, eu quero o que é meu, você está em meu terreno, você fez a casa *aí* pra ... e não saiu, mulher'. [...]. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 170, Inq. 19)

(15) [...] Eu não sei, eu não sei se eu não, se minha cabeça ainda está meia coisa, naquele tempo como eu estou falando eu brincava de boneca, não pensava nem, não sabia o que era isso, nem tocava no assunto, ela fica perguntando de namorado pra, pras crianças ainda, Angélica com um programa infantil que eu acho até já infantil demais, um negócio assim meio, não tem *nada ali* de cultural, nada que ensina nada pra ninguém, a, não tem um, uma postura de apresentadora eu acho. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 144, Inq. 12)

(16) A gente estuda juntas, estuda no, só não estuda em casa né, porque ela estuda uma matéria, eu gosto de estudar mais

outra, aí em casa é separado, mas lá no cursinho ela senta do meu lado e tal, mas faz de conta que, ela tem até *outras amigas lá*, eu nem desço, nem fico com ela assim, que distanciou mesmo, quem ver assim pensa até que, vê logo assim, ‘ah aconteceu’, quem já conhecia, ‘ah aconteceu alguma coisa’. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 131, Inq. 12)

Como podemos observar nos exemplos apresentados, o *aí*, *ali* e *lá* fazem referência anafórica a dados já mencionados no texto: *em meu terreno* (14), *um programa infantil* (15) e *no cursinho* (16). Podemos notar que, nesses exemplos, os pronomes locativos fazem remissão, no texto, a sintagmas que indicam um espaço mais físico (14) e (16) ou mais virtual (15).

Inferível

Registramos, em nossa amostra, usos em que os pronomes locativos *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* fazem referência a informações que podem ser inferidas pelo contexto a partir de dados presentes na superfície do texto. Baseando-nos no que Martelotta e Rêgo (1996) chamam de espacial inferível, classificamos esses usos como fóricos inferíveis. Optamos por esse rótulo por considerarmos que a função fórica é exercida, ainda que o referente não esteja explicitado no texto, mas seja obtido a partir de pistas fornecidas pelo contexto linguístico.

(17) Vou levar isso aí até a sepultura. Porque é o seguinte, a religião que foi ensinada, né, é a sua ligação com Deus, então eu comecei a crer que existia um Deus, existia um jeito de chegar até ele, e que ele era muito bom, temível porém muito amável, e um pai, então aí desde pequenininha, papai do céu, né, aquela coisa de orar, eu orava muito, e vai dando ao homem uma personalidade, ao homem, à mulher, né? A criança não sei, ela vai ser tornando assim, ela se sente mais segura, não é só o pai e a mãe, ela sabe que tem o pai e a mãe mas tem o *papai do céu imenso lá* que também tá olhando aí, tá. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 209, Inq. 23)

(18) As conversas são outras, totalmente diferentes, antigamente a gente tinha medo, por exemplo, se a gente tivesse falando de algum menino pra mim a minha mãe estava atrás de mim, a mãe dela estava atrás dela, estava *todo mundo ali* ouvindo, e hoje em dia não, a gente, a gente ficou, nós brincamos, minha irmã mesmo com esse negócio todo mas minha irmã chupou chupetinha, biquinho até treze anos de idade, eu não, eu fui até os cinco porque eu cheguei um dia no médico, e a médica falou, 'ainda está chupando bico?' (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 143, Inq. 12)

Em (17), a informante, ao argumentar sobre a religiosidade em um dado momento, se refere a Deus como *papai do céu imenso*. Considerando que, culturalmente, existe o entendimento de que *papai do céu* habita o céu, podemos inferir que, embora a falante não explicita em sua fala a referência, o *lá* recupera a informação do local (*céu*) em que o *papai do céu* se encontra. Nesse caso, o referente é obtido a partir da pista fornecida por essa expressão cristalizada e por nosso conhecimento de mundo. Do mesmo modo, em (18), a informante recria uma situação em que hipoteticamente, quando ela estivesse falando sobre namorados, a mãe ouviria a conversa. Dessa maneira, podemos associar *todo mundo ali* ao local onde a conversa estaria acontecendo. Assim, embora ela não cite onde todo mundo estaria, é possível que façamos a inferência.

Quanto aos usos fóricos, assim como Oliveira e Aguiar (2009) e Aguiar (2010, 2011), acreditamos que, no processo de gramaticalização, o uso catafórico representa o primeiro estágio de reanálise categorial dos pronomes locativos, seguido do uso anafórico. Dentre esses usos, assumimos, como última etapa desse processo, o inferível, considerado o mais abstratizado pelo tipo de relação que mantém com o seu referente.

Clítico

Conforme explicado por Oliveira e Aguiar (2009), Oliveira (2012), Aguiar (2010, 2011), quando exerce a função clítica, o pronome locativo posposto ao SN encontra-se fortemente vinculado a esse sintagma, cristalizando-se na construção SN + Loc. Nesses usos, não é possível separar o *aqui, aí, ali* e *lá* do SN.

Nos dados de fala popular soteropolitana, podemos ver o padrão funcional clítico em (19), (20) e (21).

(19) E aí me encubei de novo, então dezoito, dezenove anos começou a aparecer *um namorico aqui*, ali mas sempre me segurei. Era mais de sair e me divertir mas porém namorar era aquela coisa, eu não dava sorte... Dá uma história... (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 208, Inq. 23)

(20) DOC: Você acha que pode ter tido alguma influência de sua tia?

19: É, eu, eu não acho diretamente, mas minha mãe acha, mas eu acho que tinha *algumas coisas aí*, porque minha tia só vivia brigando... (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 5, Inq. 19)

(21) [...] Minha mãe dizia: 'Negona, eu não posso sair daqui com os meus filhos porque eu não tenho pra onde ir'. Ela: 'Então, se vire, dê seu jeito, entendeu, eu quero o terreno que é pra M ... fazer a casa dela, eu vou querer que derrube o que é seu e saia daí...' Que a filha dela desceu com *um cara lá* e se perdeu, então ela queria o terreno que ela deu a minha mãe. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009, p. 170, Inq. 19)

Em dados como os de (19) a (21), os pronomes locativos *aqui, aí* e *lá* passam a integrar os SNs que os antecedem e modificam os substantivos – *namorico* (19), *coisas* (20), *cara* (21) – que são os núcleos dos sintagmas, atuando como marcadores de especificidade. (AGUIAR, 2009; CONFESSOR, 2013) Em (19), a informante conta a sua descoberta sobre o namoro na adolescência e utiliza a construção *um namorico aqui* para transmitir a ideia de que seria um namoro

qualquer, um namoro não tão sério e que não teve expressividade em sua vida, a ponto de ela querer acrescentar mais detalhes. Do mesmo modo, em (20), o falante, ao utilizar a construção *umas coisas aí*, indica que ele não tem interesse em acrescentar maiores informações sobre os fatos aos quais se refere ou realmente não sabe do que se trata, demonstrando possuir apenas uma desconfiança acerca das “coisas” que ele acredita haver entre a mãe e a tia. Em (21), podemos dizer que o informante demonstra um distanciamento emocional acerca do cara, indicando que ele não sabe, não deseja ou não considera importante apresentar maiores informações sobre o indivíduo.

Nos usos anteriores, podemos perceber que os pronomes locativos em função clítica não permitem mudança de ordem dos elementos ou a inserção de informações entre o SN e o locativo. De acordo com Aguiar (2010, p. 88), “esses termos estão mais esvaziados de sentido espacial e se unem a outros termos, como formas dependentes, num construto unitário de sentido e forma”. Havendo a mudança de posição do pronome locativo, esse deixaria de funcionar como clítico e, por conseguinte, como marcador de especificidade do SN, como mostram (19’), (20’) e (21’), o que pode servir de evidência de que estamos, de fato, diante de um novo padrão construcional. O uso como clítico é o mais abstratizado e, por consequência, o mais avançado na escala de gramaticalização, estando o valor dêitico do *aí*, *ali* e *lá* completamente esvaziado.

(19’) [...] começou a aparecer *aqui um namorico*

(20’) [...] mas eu acho que tinha *aí algumas coisas* [...]

(21’) [...] Que a filha dela desceu *lá com um cara* e se perdeu [...]

Estabelecendo uma relação entre os padrões funcionais documentados no *corpus* e o processo de gramaticalização, podemos tecer algumas considerações. Os três primeiros padrões ilustram a trajetória de gramaticalização espaço > (tempo) > texto (HEINE;

CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991), em que a gramaticalização do pronome adverbial locativo parte do seu valor dêitico espacial, fazendo alusão a algo do mundo concreto, para o uso gramaticalizado que ocorre como elemento fórico – catafórico, anafórico e inferível – no texto. Podemos ainda dizer que, de modo geral, tais usos representam o que Heine, Claudi e Hünнемeyer (1991) chamam de metáfora espaço > discurso. Nessa direção, esteando-nos em Aguiar (2010), entendemos que o pronome adverbial locativo enfraquece sua função na indicação de lugar e funciona como elemento de coesão do discurso na atuação da relação catafórica ou anafórica.

Em consonância com Braga e Paiva (2003) e Aguiar (2010), admitimos que, no padrão clítico, cumpre-se a trajetória de gramaticalização advérbio > clítico. Então, consideramos que, como advérbio, os itens aqui investigados apresentam funções dêitica, catafórica, anafórica e fórica inferível. Ao migrarem para uma nova categoria (a de clítico), perdem sua função primária de localizar espacialmente objetos, adquirindo uma função mais gramatical ainda. Podemos desdobrar a trajetória supracitada da seguinte forma: advérbio (dêitico espacial > catafórico > anafórico > inferível) > clítico. De modo geral, a mudança categorial operada em *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* pode ser representada por parte do *cline* de gramaticalização postulado por Hopper e Traugott (2003): item lexical de conteúdo > palavra gramatical > clítico > afixo flexional. (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, p. 103) Nesse caso, a mudança se dá do segundo para o terceiro elemento do *cline*.

Os dados de fala soteropolitana examinados evidenciam que, na função clítica, o pronome locativo sofre uma decategorização (HOPPER, 1991), perdendo seus traços de dêixis e foricidade e de mobilidade posicional. Com essa decategorização, passa a atuar na especificação do SN, como já observado em dados de outras cidades brasileiras analisados por Oliveira e Aguiar (2009) e Confessor (2013).

Considerações finais

Neste texto, investigamos os usos – gramaticalizados ou não – dos pronomes locativos *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* em posição pós SN em dados reais da fala popular soteropolitana. Para a descrição do nosso objeto de estudo, inicialmente explicitamos o arcabouço teórico em que se pautou a nossa análise, enfocando conceitos e postulados do funcionalismo norte-americano e, mais especificamente, da abordagem clássica da gramaticalização. Logo na sequência, centramo-nos em questões metodológicas da pesquisa.

Na análise qualitativa dos dados apresentada, descrevemos os padrões funcionais encontrados para o *aqui*, *aí*, *ali* e *lá*, relacionando-os com o processo de gramaticalização. (HOPPER, 1991; HOPPER; TRAUOGOTT, 2003) A partir dessa análise, registramos *aqui*, *aí*, *ali* e *lá* em cinco padrões funcionais distintos, sendo eles dêitico espacial, fórico – catafórico, anafórico e inferível – e clítico.

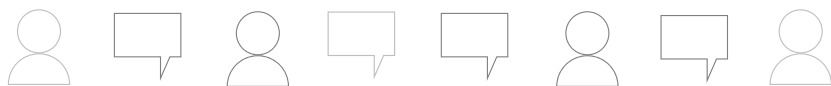
Na literatura linguística, tais usos representam algumas possíveis trajetórias de gramaticalização. Retomamos aqui duas: 1) o advérbio, partindo do valor dêitico espacial, assume funções fóricas ou textuais, para então gramaticalizar-se como clítico (AGUIAR, 2010); 2) o valor dêitico é o ponto de partida para o novo uso enquanto clítico. (BRAGA; PAIVA, 2003) Como já mencionado, neste capítulo assumimos a primeira trajetória, sintetizada da seguinte forma: dêixis > foricidade > cliticização (AGUIAR, 2010) ou advérbio (dêitico espacial > catafórico > anafórico > inferível) > clítico. Consideramos, então, que o padrão clítico, formando a construção SN + Loc, é o mais avançado estágio de gramaticalização, havendo abstratização de sentido e mudança categorial do pronome locativo, conforme evidenciam os dados empíricos da fala popular soteropolitana.

Referências

- AGUIAR, M. T. Padrões funcionais no uso de pronomes locativos: uma abordagem construcional. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 3., 2011, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia: EDUFU, 2011. v. 2, n. 2. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1704.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.
- AGUIAR, M. T. *Padrões funcionais no uso dos pronomes locativos: uma abordagem construcional*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18957>. Acesso em: 20 maio 2021.
- ARAÚJO, D. P. B. de. *A diversidade de usos da partícula LÁ na língua falada no semiárido Baiano*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.
- BRAGA, M. L.; PAIVA, M. da C. de. Do advérbio ao clítico é isso aí. *In*: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 206-212.
- CARVALHO, C. S. Gramaticalização e contexto morfossintático: o que acham, olham e dizem os soteropolitanos? *In*: LOPES, N. S.; OLIVEIRA, J. M.; PARCERO, L. M. J. (org.). *Estudos sobre o Português do Nordeste: língua, lugar e sociedade*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 83-106.
- CONFESSOR, F. W. *Aí, lá, ali e aqui: gramaticalização de um paradigma emergente no domínio funcional da especificação nominal*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- CUNHA, M. A. F. da; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. *In*: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. (org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 21-45.
- CUNHA, M. A. F. da; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. *In*: CUNHA, M. A. F. da, TAVARES, M. A. (org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFURN, 2016. p. 12-58.
- GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola, 2007.
- HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistic Society*, Berkeley, v. 13, p. 139-157, 1987.

- HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. [Primeira publicação em 1993].
- HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (ed.). *Approaches to grammaticalization*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 17-35.
- LOPES, N. S.; SOUZA, C. M. B.; SOUZA, E. H. P. M. (org.). *Um estudo da fala popular de Salvador*. PEPP. Salvador: Quarteto, 2009.
- MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-17.
- MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. O paradigma da gramaticalização. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. (org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 45-75.
- MARTELOTTA, M. E. RÊGO, L. Gramaticalização de *lá*. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (org.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 237-250.
- NEVES, M. H. M. *Gramática Funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto, 2018.
- OLIVEIRA, M. R. de. Padrões construcionais formados por pronomes locativos no português contemporâneo do Brasil. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 49-61, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4473>. Acesso em: 1 mar. 2022.
- OLIVEIRA, M. R. de; AGUIAR, M.T. A trajetória de gramaticalização advérbio > clítico no uso dos pronomes *aí*, *ali*, *aqui* e *lá*. In: OLIVEIRA, M. R. de; ROSÁRIO, I. C. (org.). *Pesquisa em linguística funcional: convergências e divergências*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2009. p. 142-152.
- OLIVEIRA, M. R. de. Funcionalismo e gramática: teoria gramatical ou teoria do uso? *Guavira Letras*, Três Lagoas, v. 12, n. 1, p. 36-45, 2011.
- PAIVA, M. C. de. Proformas adverbiais e encadeamento dêitico. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 132-143.
- ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. de. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 233-259, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8007>. Acesso em: 21 mar. 2022.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/ variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.



A expressão do Futuro do Pretérito no português

Mônica Neves da Silva Lopes

Norma da Silva Lopes

Introdução

A Sociolinguística, com o propósito de estudar a estrutura e evolução da língua no contexto social de uma determinada comunidade, defende a diversidade linguística ao estudar aspectos fundamentais no processo da utilização das línguas, no âmbito da variação e da mudança linguística. Essa área, que tem o linguista William Labov como precursor, estuda a língua no seu uso real, por meio da associação de estruturas linguísticas a aspectos sociais dentro de uma dita comunidade de fala. Essa teoria, chamada também de teoria da variação e mudança, tem por interesse todas as manifestações verbais da língua e busca explicitar os fatores que motivam a variação e a mudança linguísticas. Assim, tendo como base pressupostos dessa teoria, processou-se o estudo que aqui se apresenta.

Este texto objetiva estudar a variação na expressão do Futuro do Pretérito do modo indicativo na fala de Salvador, por meio de uma análise empírica de dados de uso real na fala baiana, tendo como base teórico-metodológica a Sociolinguística Variacionista, segundo a qual a língua é inerentemente variável. (LABOV, 2008) Parte-se do pressuposto de que a variação não é aleatória e “o objetivo dos estudos sociolinguísticos é analisar, sistematizar as variantes lin-

guísticas de uma determinada comunidade de fala, assim explicitar os condicionamentos para as escolhas”. (LOPES, M., 2022, p. 24) O estudo feito parte da observação da fala soteropolitana, através do acervo do Programa de Estudos do Português Popular de Salvador (PEPP) (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009), constituído de 48 entrevistas de falantes com escolaridade fundamental e média, o que representa a fala popular de Salvador. Parte-se do princípio de que a Sociolinguística Variacionista, que se debruça sobre a variabilidade linguística, é crucial para análise no estudo da expressão do Futuro do Pretérito, uma vez que “a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada”. (TARALLO, 1986, p. 6)

O Futuro do Pretérito em Salvador

A análise inicial dos 457 dados levantados da variação da expressão do Futuro do Pretérito registrou que a variante mais utilizada pelos falantes é a forma Perifrástica composta pelo auxiliar “ir” no Pretérito Imperfeito do indicativo e o infinitivo do verbo principal (PER com IMP), com ocorrência total de 180 dados. Em seguida, o número de dados das variantes Pretérito Imperfeito (IMP) e Futuro do Pretérito (FUT) é exatamente igual, 138 dados cada. A variante Perifrástica composta pelo auxiliar “ir” no Futuro do Pretérito e o infinitivo do verbo principal (PER com FUT) ocorreu apenas uma vez no material levantado. A Tabela 1 permite a visualização das frequências de todas as variantes.

Tabela 1 – Frequência das variantes do Futuro do Pretérito em Salvador

Variantes	IMP	FUT	PER com IMP	PER com FUT
Dados/Total	138/457	138/457	180/457	1/457
%	30,2%	30,2%	39,4%	0,2%

Fonte: elaborada pelas autoras.

A Tabela 1 revela a frequência com que as variantes do Futuro do Pretérito aparecem nos dados. Verifica-se que os números mostram a variação em curso, ou seja, dos 457 dados coletados, 39,4% referem-se à Perífrase com Imperfeito (01), enquanto os usos da forma de Pretérito Imperfeito (02) ocupam 30,2% do total e a utilização da forma de Futuro de Pretérito também atinge o mesmo percentual de 30,2% (03). Além dessas três variantes, ocorreu um dado com a Perífrase com Futuro do Pretérito (04).

(01) Ninguém IA FALAR, claro! (INQ 04)

(02) Se você estivesse dentro ou estivesse saindo, aí você APANHAVA. (INQ 04)

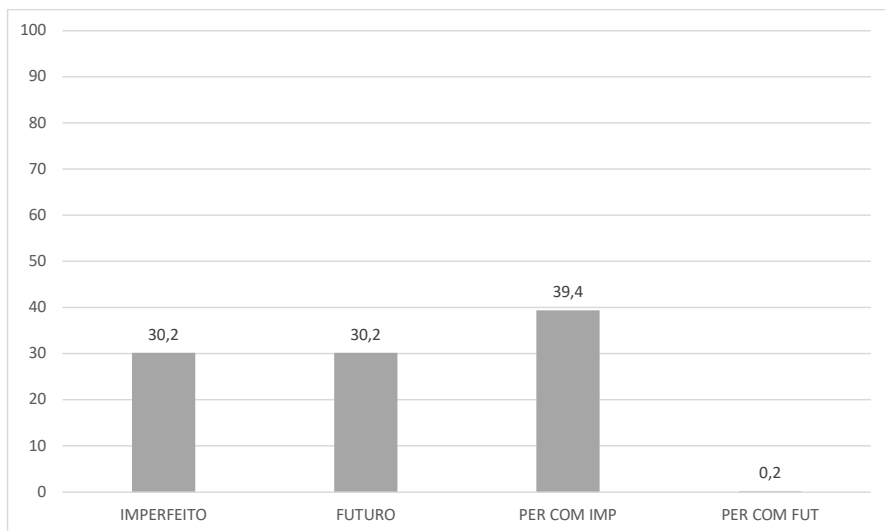
(03) eu acho que eu DEVERIA ter continuado. (INQ 44)

(04) Se eu tivesse condições eu acho que eu ia igualar né, pra não perder o ritmo, acho que eu IRIA IGUALAR se eu tivesse, se eu pudesse, e ela também né, lógico, quisesse. (INQ 09)

O Gráfico 1 permite melhor visualização da distribuição das variantes na fala popular de Salvador, a partir dos dados analisados.

Tesch (2011), estudando o mesmo tema em Vitória (ES), chega aos seguintes resultados: de um total de 1.080 dados, foram registrados 443 usos do FUT (41%); 402 do IMP (33%); 229 da PER com IMP (21%); e seis dados de PER com FUT (6%). A distribuição das variantes em Tesch (2011) revelam, assim, que a maior parte dos usos em Vitória são de Futuro do Pretérito (41%) e Pretérito Imperfeito (33%); com percentuais menores estão as variantes Perífrase com Imperfeito (21%) e a Perífrase com Futuro do Pretérito (6%). Os resultados da análise de Tesch, dessa forma, se distanciam dos identificados nesta pesquisa, em que a variante Perífrase com Imperfeito é a variante mais utilizada e, em seguida, as variantes Pretérito Imperfeito e Futuro do Pretérito. Quanto à variante Perífrase com Futuro, os resultados se aproximam.

Gráfico 1 – Frequências das variantes do FUT em Salvador: análise inicial



Fonte: elaborado pelas autoras.

Costa (1997), estudando a variação do Futuro do Pretérito em dados do Programa de Estudos do Uso da Língua (Peul), do Rio de Janeiro, chega aos seguintes resultados, em parte se distanciando dos resultados de Salvador: Pretérito Imperfeito - 345/843 (41%); Futuro do Pretérito - 287/843 (34%); Perífrase com Imperfeito - 196/843 (23%); Perífrase com Futuro do Pretérito - 15/843 (2%). Também Costa (1997) se distancia dos resultados apresentados neste texto, em que a Perífrase com Imperfeito (39,4%) é identificada como a mais utilizada na comunidade de fala estudada, como observa-se no Gráfico 1. Diferentemente de Tesch, os resultados de Costa, com os dados do Rio de Janeiro, não identificam o Futuro do Pretérito como a variante mais utilizada, mas a variante Pretérito Imperfeito na variação da expressão do Futuro do Pretérito. Os resultados da variante Perífrase com Futuro entre as três pesquisas – a presente pesquisa, a de Tesch (2011) e a de Costa (1997) – assemelham-se.

Como essa variante (Perífrase com Futuro do Pretérito do indicativo) só ocorreu um único dado, retirado da análise de regras variáveis, que será realizada para buscar explicações para a escolha das variantes. São, pois, consideradas como expressão do Futuro do Pretérito estudadas nesta análise de regras variáveis as seguintes variantes: a forma de Futuro do Pretérito, o Pretérito Imperfeito do indicativo e a Perífrase com o auxiliar no Pretérito Imperfeito do indicativo. A Tabela 2 apresenta a análise da frequência dos dados com os percentuais, após a retirada da Perífrase com Futuro.

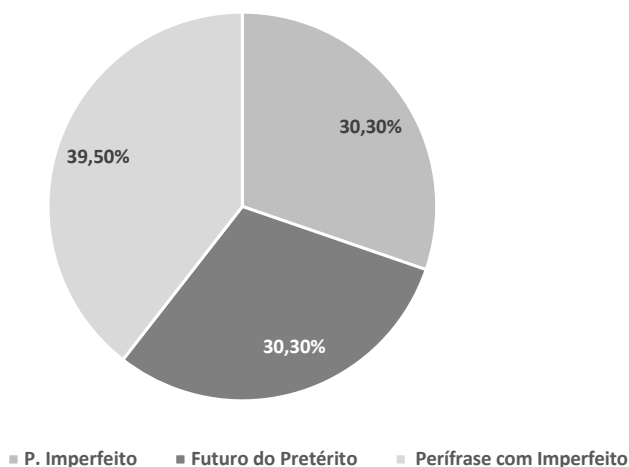
Tabela 2 – Frequência das variantes da expressão do FUT: análise geral (sem a PER com FUT)

PER com IMP	IMP	FUT
180/456	130/456	130/456
39,5%	30,3%	30,3%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os resultados apresentados pela Tabela 2 e pelo Gráfico 2 mostram que a Perífrase com Imperfeito (PER com IMP) é a variante mais utilizada nos dados (39,5%), enquanto as variantes com as formas Pretérito Imperfeito e Futuro do Pretérito do indicativo tiveram índice de 30,3% cada uma. Diante disso, a análise de regras variáveis toma a variante Perífrase com Imperfeito (PER com IMP) como valor de aplicação na análise de regras variáveis.

Gráfico 2 – Frequência das variantes da expressão do FUT: análise geral 2



Fonte: elaborado pelas autoras.

Distribuição das variantes, considerando os fatores da variável Paralelismo Formal

A variável Paralelismo Formal analisada é constituída de quatro fatores, em que se observa a relação de cada variante com o fator referente ao tipo de antecedente da variante identificada, com objetivo de analisar a possível interferência do tipo de antecedente na escolha da variante de Futuro do Pretérito.

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos fatores da variável Paralelismo entre as variantes do fenômeno observado.

Essa variável possibilita obter respostas a respeito do condicionamento de variantes antecedentes (quando houver), na escolha da variante pelo falante, buscando entender se há tendência de estruturas paralelas, assim como os já identificados por Scherre (1988) e Norma Lopes (2011), no estudo da concordância nominal.

Tabela 3 – Frequência das variantes, considerando a variável Paralelismo Formal

Antecedentes	IMP		FUT		PER com IMP	
Sem antecedente, 1ª da série ou única	104/333	31,2%	98/333	29,4%	130/333	39%
Futuro do Pretérito	0/40	0%	40/40	100%	0/40	0%
Pretérito Imperfeito	33/40	82,5%	0/40	0%	7/40	17,5%
Perífrase com Imperfeito	1/44	2,3%	0/44	0%	43/44	97,7%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na observação da Tabela 3, identificam-se as variantes nos contextos antecedentes (quando houve).

- a. Nos contextos em que a variante foi a 1ª de uma série ou é a única variante utilizada, a forma Perifrástica com Imperfeito ocorreu nos dados em 39% (130/333);
- b. Nos contextos em que a forma antecedente foi um Futuro do Pretérito, a variante única presente nos dados foi o Futuro do Pretérito (40/40 – 100%);
- c. Quando a forma antecedente foi um Pretérito Imperfeito, a variante mais utilizada também foi um Pretérito imperfeito em 82,5% dos dados (33/40);
- d. Quando a forma antecedente foi uma Perífrase com IMP, a variante posterior também foi uma Perífrase com IMP, com o percentual de 97,7% (43/44).

Distribuição das variantes, considerando os fatores da variável Sexo do falante

Essa subseção analisa a distribuição das variantes da expressão do Futuro do Pretérito considerando o traço extralinguístico Sexo do falante.

Tabela 4 – Frequência das variantes considerando a variável Sexo

Fatores	Imperfeito		Futuro		PER com IMP	
Homem	60/173	34,7%	57/173	32,9%	55/173	31,8%
Mulher	78/284	27,5%	81/284	28,5%	125/284	44%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao observar a Tabela 4 e comparar os percentuais dos homens com os das mulheres, nota-se que as mulheres demonstram menor percentual de uso das variantes Pretérito Imperfeito (homens 34,7%; mulheres 27,5%) e Futuro do Pretérito (homens 32,9%; mulheres 28,5%). Em contraposição, elas têm maior percentual de uso que os homens na realização da variante Perífrase com Imperfeito (homens 31,8%; mulheres 44%). Isso pode ser um indicador de prestígio da forma. Historicamente, segundo estudos sociolinguísticos, as mulheres, em centros urbanos, demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente. É o que assevera Mollica quando afirma que “diversos estudos sobre variáveis do português apontam para o que poderíamos denominar uma maior consciência feminina do *status* social das formas linguísticas”. (MOLLICA; BRAGA, 2020, p. 35, grifo do autor) Os estudos demonstram que elas tendem a encabeçar mudanças quando se referem à adoção de variantes não estigmatizadas.

Distribuição dos dados, considerando os fatores da variável Escolaridade do Falante

Essa subseção analisa a distribuição das variantes da expressão do Futuro do Pretérito considerando o traço extralinguístico Escolaridade do falante.

Na observação da Tabela 5, nota-se proximidade entre os dados referentes aos diferentes níveis de escolaridade. Como a escola tem tido o papel de propiciar o estímulo da variante institucionalizada na tradição gramatical, é normal acreditar que quanto mais escolaridade mais uso se faz da forma de Futuro do Pretérito, mas os percentuais apresentados não mostram isso. Vê-se que tal forma tem praticamente o mesmo percentual nos dois níveis de escolaridade (fundamental – 29,4%; média – 30,8%). As outras variantes que não têm o *status* de variante institucionalizada, o Pretérito Imperfeito e a Perífrase com Imperfeito, têm percentuais aproximados ou até maior que a variante adotada no ensino escolar.

Tabela 5 – Frequência das variantes considerando a variável Escolaridade do Falante

Fatores	Imperfeito		Futuro		Perífrase com Imperfeito	
Fundamental	59/204	28,9%	60/204	29,4%	84/204	41,2%
Média	79/253	31,2%	78/253	30,8%	96/253	37,9%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Por essa amostragem, notam-se percentuais semelhantes de uso das variantes nos dois níveis de escolaridade. Daí, pode-se encontrar indícios de que o ensino formal parece não se preocupar com a variação do Futuro do Pretérito em Salvador.

Distribuição dos dados, considerando os fatores da variável Idade do Falante

Esta subseção analisa a distribuição das variantes da expressão do Futuro do Pretérito considerando o traço extralinguístico Idade do falante.

Ao observar a Tabela 6 e comparar os percentuais referentes às Faixas Etárias da variante Perífrase com Imperfeito, nota-se que as taxas são muito próximas (FE1 – 41,9%; FE2 – 38,2%; FE3 – 39,5%; FE4 – 37,5%). Com a variante Futuro, parece ser diferente, pois parece um crescente da faixa mais velha para a mais nova, indicando que os mais velhos quase não usam o Futuro do Pretérito, mas quanto mais novos, mais a utilizam. Quanto à variante Imperfeito, são os mais velhos que usam a forma, que se reduz à proporção que se reduz também a idade.

Tabela 6 – Frequência das variantes considerando a variável Faixa Etária do Falante

Faixas Etárias	IMP		FUT		Perífrase com Imperfeito	
1	20/117	17,1%	48/117	41%	49/117	41,9%
2	34/136	25%	49/136	36%	52/136	38,2%
3	42/124	33,9%	33/124	26,6%	49/124	39,5%
4	42/80	52,5%	8/80	10%	30/80	37,5%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Pelo que se nota na Tabela 6, a depender de qual variante se observa, pode ser apresentada uma hipótese de aquisição ou de perda do uso dessa variante em um estudo de tempo aparente. Se formos analisar o Futuro do Pretérito entre as faixas etárias, parece que a comunidade de fala está adquirindo essa variante, pois os mais velhos quase não a usam (10%) e quanto mais jovens, mais a usam (41%). Caso analisemos a variante Pretérito Imperfeito, ao con-

trário, vamos entender que ela é mais realizada pelos mais velhos (52,5%), mas vai se reduzindo mais e mais quando as pessoas são mais jovens (17,1%). Dessa maneira, apenas observando as frequências das variantes, os resultados parecem sugerir aquisição da forma de Futuro do Pretérito e perda do Pretérito Imperfeito com valor de Futuro do Pretérito.

Análise de regras variáveis

Nesta seção, faz-se a análise de regras variáveis, buscando respostas para a escolha da variante pelos falantes, no universo pesquisado. Toma-se como pressuposto, como em toda abordagem sociolinguística, que a variação não é aleatória. Para a análise dos possíveis condicionadores da escolha da variante Perífrase com Imperfeito (PER com IMP), foram testadas as variáveis Paralelismo Formal, Conjugação Verbal, Pessoa Verbal, Animacidade do Sujeito, Sexo do Falante, Escolaridade do Falante e Idade do Falante. Foram selecionados pelo programa de análise estatística de regras variáveis, o GoldVarbX, o Paralelismo Formal, a Conjugação Verbal, a Pessoa Verbal e o Sexo do Falante. Neste texto, serão explicitados os resultados da variável linguística Paralelismo Formal e da variável social Sexo.

Sem a variante Perífrase com Futuro do Pretérito do indicativo, a análise da frequência dos dados chegou aos percentuais, já apresentados na Tabela 2. Como essa variante foi a mais utilizada, na análise de regras variáveis é tomada como valor de aplicação das regras variáveis. A subseção seguinte apresenta e discute os resultados a partir da variante eleita, a Perífrase com Imperfeito (PER com IMP).

As Tabelas 7 e 8 apresentam os resultados da análise do condicionamento das variáveis na realização da variante PER com IMP, considerada como valor de aplicação nos dados analisados.

Condicionamento da variável Paralelismo Formal

Nesta subseção, apresenta-se a análise dos resultados da variável Paralelismo Formal na escolha da variante de Perífrase com IMP na variável Futuro de Pretérito. A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos na análise e ratificam o pressuposto a respeito da variável Paralelismo Formal, uma vez que a incidência da variante Perífrase com Imperfeito é favorecida com antecedente Perífrase de Imperfeito, apresentando um percentual de 95,6% e peso relativo de 0,964. A presente pesquisa constata que o Paralelismo é uma variável que condiciona o uso da variante Perífrase com Imperfeito.

Tabela 7 – Análise da variável Paralelismo Formal no condicionamento da variante Perífrase com Imperfeito

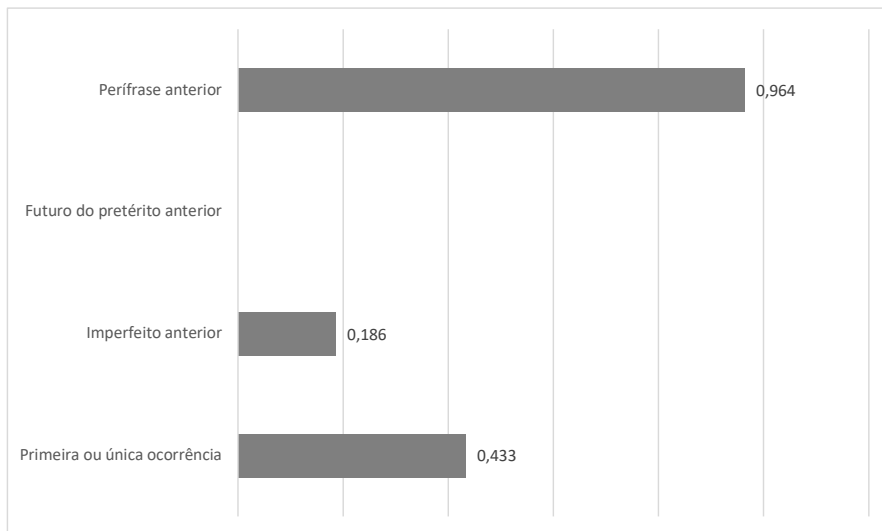
Antecedentes	Dados/Total %		Peso relativo
Sem antecedente (primeira ou única ocorrência)	130/332	39,2%	0,433
Imperfeito anterior	7/40	17,5%	0,186
Futuro do Pretérito anterior	0/39	0%	
Perífrase de IMP anterior	43/45	95,6%	0,964

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os resultados também demonstram que o fator “Futuro do Pretérito anterior” não condiciona o uso da Perífrase com Imperfeito, pois seu peso relativo é de 0,186 referente à Perífrase com IMP. Além disso, o fator “Primeira ou única ocorrência” não favorece a variante observada, já que o peso relativo obtido foi de 0,433. A forma antecedente de Futuro do Pretérito revela também que não favorece a variante Perífrase com IMP (0/43, 0%).

O Gráfico 3 permite melhor visualização do efeito dessa variável na escolha da Perífrase com IMP.

Gráfico 3 – Condicionamento da variável Paralelismo na escolha da PER com IMP



Fonte: elaborado pelas autoras.

Silva (1998, p. 106, grifo do autor) explica a importância do Paralelismo Formal para o entendimento dos seus resultados no estudo do mesmo fenômeno:

Fica fortemente evidenciada [...] a força do paralelismo formal; a morfologia – *ria* condiciona o aparecimento subsequente da mesma forma (.75), enquanto a morfologia –*va /-ia* propicia a codificação PI das formas seguintes, seja em verbo simples (.50), seja em perífrase (.43). Neste caso, explica-se pelo paralelismo formal (e não semântico) o fato de [uma] forma anterior em PI propiciar o aparecimento da perífrase nas menções posteriores.

De acordo com Costa (1997), em sua dissertação de mestrado, o Paralelismo, em muitos estudos variacionistas, é considerado uma ocorrência em cadeia. Essa terminologia, no entanto, não é unânime, uma vez que gatilho, traço propulsor, repetição também são usados

para nomeá-lo. Para explicar esse fenômeno na alternância entre o Pretérito Imperfeito do Indicativo e o Futuro do Pretérito, a autora tem a seguinte hipótese formulada em relação ao paralelismo de cadeias adjacentes no discurso do próprio informante: “[...] no caso de acontecerem cadeias de ocorrências, o IMP levaria a IMP, o FP levaria a FP, e assim por diante”. (COSTA, 1997, p. 97)

Condicionamento da variável Sexo na realização da Perífrase com IMP

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise da variável Sexo do falante na escolha da variante Perífrase com Imperfeito na variável Futuro de Pretérito. Observando os resultados da variável apresentados na Tabela 8, constata-se que os dados referentes ao sexo feminino (44% e peso relativo 0,548) na escolha da expressão do Futuro do Pretérito, superiores aos referentes aos dados dos homens, são indicativos de ausência de estigma social nessa variação. Verifica-se que a diferença de 12% entre os sexos na escolha das variantes já indica maior realização da variante Perífrase com Pretérito Imperfeito pelas mulheres em detrimento dos homens. E nota-se que essa variante já é frequente no cotidiano dos entrevistados no acervo avaliado. Ao serem considerados os pesos relativos, a diferença entre os dois sexos já se torna pouco maior, apesar de ser próximo ao ponto neutro.

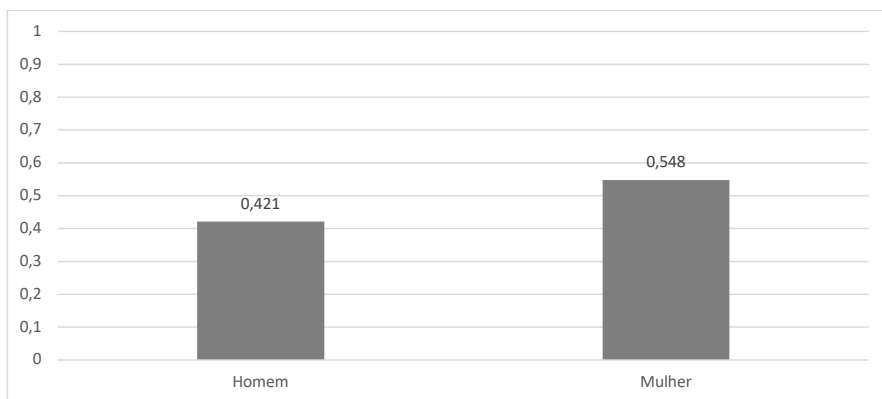
Tabela 8 – Condicionamento da variável Sexo na escolha da Perífrase com IMP

Masculino	55/172 32%	0,421
Feminino	125/284 44%	0,548

Fonte: elaborada pelas autoras.

Esses resultados estão coerentes com o que se sabe sobre o sexo feminino, uma vez que historicamente, segundo estudos sociolinguísticos, as mulheres, em centros urbanos, demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente.

Gráfico 4 – Condicionamento da variável Sexo na escolha da PER com IMP



Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto às variáveis analisadas, a análise indica que a variante mais utilizada é a forma Perifrástica formada com o Pretérito Imperfeito do indicativo do verbo “ir” e o infinitivo do verbo principal (IA FAZER), com valor de Futuro do Pretérito (FARIA). Considerando essa variante como valor de aplicação, a análise indica que a variável social que condiciona essa variante é o Sexo do informante. Esses resultados indicam que as mulheres favorecem a utilização dessa forma. Diante do que se observa sobre o comportamento feminino na escolha das variantes, entende-se que esse resultado é um indicador de que a Perífrase com “ir” no Pretérito Imperfeito do indicativo como variante de Futuro do Pretérito não é estigmatizada.

Considerações finais

Este texto trata de uma pesquisa que tomou como base teórica a Sociolinguística para estudar a expressão do Futuro do Pretérito na fala popular de Salvador. Essa teoria analisa a língua numa perspectiva dinâmica e sobretudo múltipla, uma vez que a concebe como um sistema heterogêneo, integrado com a sociedade. (LABOV, 2008) Nesse sentido, fez-se necessário analisar a variação como um processo inerente à língua que acontece em toda comunidade de fala.

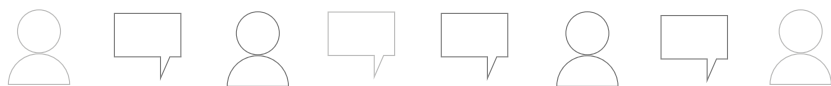
Foram controladas três variantes do Futuro do Pretérito no material pesquisado: o Futuro do Pretérito, o Pretérito Imperfeito, e uma Perífrase – a formada com o auxiliar no Imperfeito do verbo “ir” (excluiu-se um único dado com auxiliar “ir” no Futuro do Pretérito). Tomou-se como valor de aplicação a variante Perífrase com o Pretérito Imperfeito (PER com IMP), diante do seu número maior de ocorrência. Na análise de regras variáveis, este texto analisou o condicionamento das variáveis Paralelismo Formal e Sexo.

Quanto à variável Paralelismo Formal, a pesquisa identificou que a Perífrase com auxiliar no Pretérito Imperfeito é fortemente favorecida quando antecedida por uma mesma variante na fala do entrevistado (peso relativo 0,964). Com outra variante antecedente, a forma não é favorecida (quando é o Pretérito Imperfeito, o antecedente desfavorece a forma, com peso relativo 0,186). A constatação a que se chega é que, na variação do Futuro do Pretérito em Salvador, se busca a utilização de estruturas paralelas.

Quanto ao sexo do(a) informante, a pesquisa indica que são as mulheres que favorecem a Perífrase com Imperfeito, com peso relativo 0,548; enquanto os homens apresentam um peso relativo de 0,421. Como as mulheres tendem a preferir variantes prestigiadas, entende-se que a Perífrase com Pretérito Imperfeito é uma variante não estigmatizada.

Referências

- COSTA, A. L. dos P. *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. [Primeira publicação em 1972].
- LOPES, N. S.; SOUZA, C. M. B.; SOUZA, E. H. P. M. (org.). *Um estudo da fala popular de Salvador*. PEPP. Salvador: Quarteto, 2009.
- LOPES, M. N. da S. *Um estudo sobre a variação do futuro do pretérito em Salvador/Bahia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.
- LOPES, N. da S. *A fala baiana em destaque: a concordância nominal no português de Salvador*. München: Peniope, 2011. (Études linguistiques, 6).
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.
- SILVA, T. S. da. *A alternância entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito na fala de Florianópolis*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- SCHERRE, M. M. P. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. 1978. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- TESCH, L. M. A variação entre as formas do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala capixaba. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 2, n. 1, p. 89-109, 2011.



A construção $[X_N-IVIS]_N$ entre falantes de Salvador (BA)

produtividade, esquematicidade e mudança

Natival Almeida Simões Neto

Introdução

Neste capítulo, apresenta-se uma análise do sufixo *-ivis*, utilizado por falantes de Salvador (BA), com a intenção de evitar rimas pornográficas. Esse fenômeno foi estudado por Simões Neto (2018) pelo viés da Morfologia Construcional. Agora, faz-se uma análise estendida do fenômeno, considerando-se os aspectos de produtividade e esquematicidade e a sua inserção no debate da mudança linguística, por meio dos rótulos de mudança construcional e construcionalização, que vêm sendo usados na abordagem diacrônica da Gramática de Construções.

Aspectos históricos na organização léxico-morfológica do português

O léxico da língua portuguesa é composto de palavras provenientes de diferentes origens, dentre as quais, destacam-se latim, grego, árabe, celta, basco, línguas germânicas e línguas românicas. (PIEL,

1989; VIARO, 2013) Em se tratando do português brasileiro, destacam-se também as palavras originadas de línguas indígenas e africanas. Ainda que a Morfologia diga respeito à estrutura das palavras, estando, por isso, intimamente relacionada com o léxico, a diversidade linguística que se vê na constituição do léxico do português não parece tão profícua quando se observa o repertório de formativos morfológicos que se constituiu na história da língua portuguesa. Vale ressaltar que, mesmo o repertório morfológico da língua portuguesa sendo, por assim dizer, menos poligênico que o repertório lexical como um todo, não se trata de um conjunto pobre ou fechado. É possível listar pelo menos cinco rotas de constituição do acervo morfológico do português: 1. herança greco-latina; 2. herança das línguas germânicas; 3. processos de gramaticalização; 4. criações vernáculas; 5. empréstimos de línguas modernas, com destaque para o inglês.

A primeira rota – a herança greco-latina – pode ser observada em trabalhos, como os de Soledade (2004) e Lopes (2018), que sistematizaram respectivamente a sufixação e a prefixação na língua portuguesa. Com base em dados levantados e analisados, esses autores apontam que a maioria dos morfemas derivacionais atestados no português tem origem no latim (ex: prefixo *ex-* e sufixo *-eiro*) ou no grego (ex: prefixo de negação *α-*; sufixo *-ismo*). O mesmo se pode dizer dos processos compositivos, nomeadamente a formação de compostos morfológicos: Ribeiro e Rio-Torto (2016) mencionam a predominância de formativos de origem greco-latina (ex: os radicais envolvidos em *hidrômetro* e *suicídio*). No âmbito da flexão, as desinências nominais (número e gênero) e verbais (número-pessoa e modo-tempo-aspecto) são heranças do sistema latino.

O legado germânico para a morfologia do português, referente à segunda rota, está relacionado à categoria dos nomes próprios, sobretudo os antropônimos. Soledade (2018) e Rodrigues (2022) destacam a presença de formativos germânicos, como *Ad-* (*Adalberto*, *Adilson*, *Adnaldo*), *Ed-* (*Edson*, *Edlívica*, *Edmar*), *-ildes* (*Iranildes*,

Roquildes), *-valdo* (*Oswaldo, Arivaldo, Julivaldo*) na cunhagem de prenomes inovadores em uso no Brasil. Também do fundo germânico, mais especificamente do inglês, é o formativo *-son*, que aparece em nomes tradicionais, como *Nelson, Robson* e *Wilson*, mas também em inovadores, como *Cleidson* e *Joelson*. Esse padrão foi estudado por Simões Neto e Soledade (2018).

A terceira rota na incrementação do repertório de formativos do português é a gramaticalização. Tal processo é amplamente discutido no âmbito da Linguística Funcional e diz respeito ao mecanismo de mudança linguística em que o léxico e a gramática compõem dois extremos de um *continuum*, com um item lexical se transformando em um elemento gramatical. Exemplo conhecido desse fenômeno é a gênese do sufixo adverbializador *-mente*, oriundo do substantivo *mente*. (SANTOS, 2014) Outros casos de gramaticalização dizem respeito à passagem de advérbios e preposições à categoria de prefixos. (CAMPOS, 2009; SANTANA, 2007)

A quarta e a quinta rotas de constituição do acervo morfológico da língua portuguesa se referem aos formativos vernáculos e aos empréstimos. Esses aspectos devem ser compreendidos de maneira mais ampla, porque se aplicam a diferentes categorias de constituintes morfológicos. Em relação ao fundo vernacular, merecem comentários os elementos chamados de sufixoides e prefixoides por Rocha (2008). O autor identifica esses elementos como pseudo-segmentos que são depreensíveis, porque uma parte da estrutura morfológica é transparente, mas esses elementos são improdutivos e não recorrentes na língua. A origem de muitos desses elementos é incerta, mas cabe mencionar que, em muitos casos, são formações diacrônicas que se tornaram parcialmente opacas no português. A depreensão de sufixoides e prefixoides, na compreensão desse autor, tem em vista a análise sincrônica, por isso esses formativos enquadram o repertório de constituintes vernáculos. Nos termos de Rocha (2008), há casos de sufixoides nas formações *pelanca, casebre, mamilo, patriota*, pois, apesar de

as bases *pele*, *casa*, *mama* e *pátria* serem depreensíveis, os sufixos *-anca*, *-ebre*, *-ilo* e *-ota* não têm recorrência. Os prefixoides, por seu turno, são vistos em *obter*, *supor* e *resguardar*, que têm as bases *ter*, *por* e *guardar* transparentes.

Gonçalves (2016a, 2019, 2022) analisa muitos desses pseudosegmentos destacados por Rocha (2008) como casos de *hapax legomenon* na Morfologia. Esse termo tem origem na tradição filológica grega e diz respeito a realizações que só são atestadas uma vez em documentos. Na Morfologia, esse conceito se aplica aos casos de formativos não recorrentes que, embora depreensíveis, aparecem em apenas uma formação. Gonçalves (2019, 2022) acrescenta também os *quasi-hapax*, elementos depreensíveis que apresentam alguma recorrência, mas não podem ser chamados de produtivos.

Na língua portuguesa contemporânea, a atualização do repertório de formativos se dá por dois mecanismos recorrentes: o primeiro poderia ser chamado de institucionalização de neoafixos que, em geral, são criações vernáculas; o segundo caso seria a criação de *splinters*, que tanto podem ser próprios da língua quanto estrangeiros. Como exemplos de formativos advindos pelo primeiro mecanismo, servem como exemplos os neossufixos *-ete* /*eti*/ e *-ê* /*e*/, sobre os quais Gonçalves (2011) escreve:

São relativamente recentes construções como ‘malufete’, ‘angeliquete’, ‘guguete’ e ‘lulete’. Essas formas têm em comum não só a sequência fônica *-ete* (com vogal aberta) como também o conteúdo ‘ser do sexo feminino caracterizado por algum tipo de adesão ao nome próprio referenciado na base’. Ao que tudo indica, essas palavras surgiram por analogia a ‘tiete’ ou ‘vedete’, vocábulos monomorfêmicos em que a sequência *-ete* não porta significado algum. A alta frequência de uso e a consagração da forma ‘chacrete’ (dançarina do programa do Chacrinha) fizeram com que *-ete* se anexasse a outras bases com igual efeito semântico [...].

Raciocínio semelhante pode ser encaminhado a -ê, que aparece em formações recentes, como ‘balancê’, ‘fumacê’, ‘lamacê’ e ‘miserê’, entre outras. Em todas essas palavras, tem-se a ideia de ‘excesso de X’, o que nos autoriza afirmar que -ê contribui com o mesmo significado em todas as formas, podendo ser caracterizado como neossufixo do português. (GONÇALVES, 2011, p. 64-65, grifo do autor)

Nesses casos, nota-se que, além da institucionalização relacionada à aceitação e à difusão dos formativos na comunidade linguística, atuam os princípios de reanálise e analogia. Formas, em princípio, monomorfêmicas são reanalisadas como derivadas, depreendo-se neoformativos, que, por analogia à palavra-matriz, passam a apresentar recorrência de configuração formal, posição na concatenação morfológica e significado. Por conta desses aspectos e do contraste morfológico, fonológico e semântico com outros afixos, -ete e -ê são tratados como neoafixos de origem vernacular. É possível considerar também a existência de um neossufixo de origem estrangeira. Trata-se de -er – agentivo do inglês – que tem sido aplicado em formações, como *anitter*, *mamaciter*, *julietter*, *madonner*, as quais trazem sempre o significado de “fã de X”, em que uma é a pessoa famosa.

O segundo mecanismo de criação de formativos no português contemporâneo, como dito, se dá por meio dos *splinters*, que, segundo Gonçalves (2016a), são:

[...] elementos que, como os afixos, ocorrem numa borda específica da palavra, mas, em função de seus significados, correspondem a palavras. *Splinters*, portanto, formam uma classe à parte, situada entre radicais e afixos (Bauer, 1988; Warren, 1990; Lehrer, 1998). Dessa maneira, truncamentos e cruzamentos desempenham importante papel na morfologia do português, já que podem formar *splinters*, deixando com isso, de ser interpretados como exclusivamente não morfêmicos. De acordo com Booij (2005, 2007), *splinters* participam de esquemas de formação de palavras semelhan-

tes aos da derivação e composição. (GONÇALVES, 2016a, p. 90, grifo do autor)

Os *splinters*, nos termos de Gonçalves (2016a), podem ter origem vernácula, casos de *-drasta* (*madrasta* → *boadrasta*, *sogradrasta*, *tiadrasta*), *-nese* (*maionese* → *macarronese*, *ovonese*) e *-nejo* (*sertanejo* → *pagonejo*, *quintaneja*), ou estrangeira, casos de *ciber-* (*cybernetics* → *ciberataque*, *cibercafé*, *cibercrime*), *-gram* (*Instagram* → *pobrogram*, *favelagram*, *futigram*) e *-Tube* (*YouTube* → *UFFTube*, *pornoTube*, *IURDTube*).

Face ao exposto nesta seção, pode-se considerar que o repertório morfológico do português é vivo, aberto e vasto. Ainda que esse acervo não disponha de constituintes de tantas origens diferentes, como no caso do acervo lexical, consegue-se, por meio dele, visualizar parte do processo de constituição histórica da língua portuguesa.

O neossufixo *-ivis*: contextos de uso e possíveis origens

O neossufixo *-ivis* é caracterizado como um formativo típico da fala de pessoas naturais da cidade de Salvador, no estado da Bahia. A sua origem, tanto no sentido de proveniência quanto no sentido de datação, é incerta, segundo Simões Neto (2018) que escreveu sobre esse elemento morfológico. Apresenta-se, nesta seção, algumas explicações sobre contextos de uso e possíveis origens. A fim de caracterizar linguisticamente o fenômeno, começa-se pela questão do uso.

Em 29 de março de 2016, dia do aniversário da cidade de Salvador, o site iBahia fez uma publicação intitulada “Lá ele! Mapa das rimas e do duplo sentido em Salvador” em que é feita uma menção ao formativo *-ivis*, como uma das estratégias de se evitar rima pornográfica entre os falantes. Nessa reportagem, fala-se que o bairro do Beiru vira *Beirivis* e que, na Faculdade de Direito da

Universidade Federal da Bahia (UFBA), o suco de umbu vira *umbivis*. Em 4 de setembro do mesmo ano, o programa *Fantástico*, da Rede Globo, apresentou, no quadro “Me leva Brasil”, feito pelo jornalista Maurício Kubrusly, uma matéria sobre o uso de *-ivis* por habitantes de Salvador. A reportagem, conforme transcrita no *site* do programa, foi anunciada da seguinte maneira:

Você conhece alguém assim? Que gosta de suco de *cajivis*, olha para o céu procurando *urubivis*, tem uma casa feita de *bambivis* e, na hora de tomar banho, todo *nivis*, não dispensa um *xampivis*. Há um estado brasileiro inteiro assim, é o maior *rebivis*. Tá curioso? Maurício Kubrusly mostra esse lugar no quadro Me Leva Brasil. Mas calma, porque apressado come *crivis*. (ME LEVA..., 2016, grifo nosso)

Os dois excertos apresentados nesta seção são do ano de 2016, mas esse fenômeno é mais antigo, como se pode ver em publicação do *blog* Mau Sampaio, datada de 2010.

Pelo amor de Deus!!!! Anhangabaú, não!!!! *Anhangabaivis!* Grajaú nem pensar!! *Grajaivis*. Bem que eu queria dizer isso em alto e bom som ao ver o povo daqui de SP falando tantas palavras ‘perigosas’ assim naturalmente [...] Na minha terra, baiano que é baiano nasce com um mínimo de malandragem, se protege rapidamente de qualquer rima maldosa. Portanto, jamais falamos palavras que terminam com a sílaba tônica nas letras U (Pitú), ÁU (Cacau), ÆO (canhão). Corremos o risco de nos deparar com um baiano miseravão, que vai soltar na mesma hora uma frase com rima poderosa que dói no fundo da alma. Sendo assim, há um bom tempo foi criado um artifício linguístico bastante interessante, que corre solto no vocabulário de baianos mais precavidos. O sufixo IVIS substitui a sílaba tônica que permite te desmoralizar na frente dos outros. Então, seguindo o exemplo e sempre raciocinando rapidamente, temos: Baiano que se protege jamais come caruru. É *carurivis!!!* (SAMPAIO, 2010, grifo nosso)

O sufixo *-ivis*, como se pode ver com base nos excertos, é utilizado para evitar rimas pornográficas que possam deixar um falante constrangido. Por exemplo, a palavra *umbu* termina com o mesmo fonema de *cu*, categorizado como um palavrão. Em uma sociedade estruturalmente machista, misógina e homofóbica, ser penetrado pelo ânus é visto por muitos como uma ofensa ou algo que fere a dignidade da pessoa, mesmo que apenas no plano do discurso. Assim, o falante cancela o /v/ tônico final de *umbu* e insere o sufixo *-ivis*, transformando a palavra em *umbivis*. Esse é o uso mais comum desse neossufixo, mas nota-se que há outras aplicações, como se pode ver no Quadro 1, extraído e adaptado do trabalho de Simões Neto (2018).

O Quadro 1, de autoria de Simões Neto (2018), mostra quatro contextos de uso: (a) oxítonas em [u]; (b) oxítonas em [aw]; (c) oxítonas em [ãw]; (d) contextos gerais. O uso em (a), como já explicado, diz respeito a *umbu* → *umbivis*, evitando a rima com a palavra *cu*. O contexto em (b) evita rimas com a palavra *pau* (designação popular para pênis), então, para não ser surpreendido por algo como “seu cu em meu pau”, o falante substitui *berimbau* por *berimbivis*. O caso em (c) relaciona-se a *camarão* → *camarivis*, em que o falante evita rimas com palavras como *cuzão* e *mão* (“meu pau em seu *cuzão*”; “meu pau em sua *mão*”). Por último, (d) aborda situações genéricas em que o aspecto pragmático de evitar rima pornográfica já não se verifica, pois, em casos como *caranguejo* → *caranguejivis* e *Iguatemi* → *Iguatemivis*, não se identifica uma recorrência fonético-fonológica associada, nem se aventam palavras pornográficas com as quais possa haver rimas pornográficas.

Quadro 1 – Dados coletados de construções X-ivis

Contextos fonético-fonológicos	Realizações das formações X-ivis	Formas primitivas
Oxítone em [u]	23' Falta pro Atlético. Afasta a zaga e no rebote ... Pedro <i>Bambivis</i> chuta pra fora... (Twitter, 26 nov 2016)	<i>Bambu</i> (Pedro Bambu)
	Arrrrrrhhh começou a tocar agridoce aqui bad da porra tomar no <i>quivis</i> (Twitter, 3 nov 2016)	<i>Cu</i>
	"O Beiru não morreu. Tancredo Neves é só outro nome." <i>Beirivis</i> (Twitter, 8 ago 2013)	<i>Beiru</i> (Estrada do Beiru)
	Era de cobertura meu fio... direita so serve pra subir no <i>busivis</i> mesmo ne (Twitter, 4 fev 2015)	<i>Busu</i>
	Os acontecimentos e numeros tem demonstrado quem está certo e errado. mas com certeza tem caroço nesse <i>anguivis</i> . (Twitter, 9 set 2014)	<i>Angu</i>
	Pretendia ir p ensaio de peixe hoje no <i>andivis</i> , mas essa febre e essa chuva acabou c meus planos. (Twitter, 20 nov 2016)	<i>Andu</i> (Alto do Andu)
	Arrumar as coisas pra ir em <i>Cativis</i> . (Twitter, 17 dez 2016)	<i>Catu</i>
Oxítone em [aw]	#MingauEterno HAHHAHA Coitado do <i>Minguivis</i> rs. #AgoraÉTarde (Twitter, 17 mai 2013)	<i>Mingau</i>
	Opa venhar sim fazer mt brincadeira <i>leguivis</i> . (Twitter, 12 set 2015)	<i>legal</i> ^l
	Dia 23/06 estarei em <i>Berimbivis</i> (Berimbau). Curtir @gusttavo_lima e @psirico, quem vai???? (Twitter)	<i>Berimbau</i>
	Só vou me matricular dps do <i>carnavivis</i> , espero cair na sala de B, gabes tá lá. (Twitter, 6 jun 2012)	<i>Carnaval</i>
	Analisando jogo de vice time sem defesa tem sofrer mesmo! Adriano <i>pardivis</i> o nome do jogo! (Twitter, 19 jan 2014)	<i>Pardal</i> (Adriano Pardal)

(Continua)

Contextos fonético-fonológicos	Realizações das formações X-ivis	Formas primitivas
Oxítone em [aw]	<i>Amarivis</i> pra cobrar falta .. e Tiago é um péssimo goleiro ... to com medo! @semprebahia @baheaminhaporra. (Twitter, 1 set 2011)	<i>Amaral</i>
Oxítonas em [ẽĩ]	Hj vamos pra praia gigante. E a praia é a do Bairro do Rio Vermelho de nome Buracão. + como todo baiano se respeita é <i>Buraquivis</i> , se n tem rima. (Twitter, 8 set 2012)	<i>Buracão</i>
	Quem vai no bobó de <i>camarivis</i> ???	<i>Camarão</i>
	Feijão: Sonho com a torcida gritando meu nome – Imagina a torcida gritar isso num Bavi!? A do vice vai rimar! No máximo vão gritar <i>Fejivis</i> ! (Twitter, 17 jan 2013)	<i>Feijão</i>
	Passar em casa, bater o rango, banho, depois ir no aeroporto pra depois <i>Barradivis</i> . (Twitter, 31 jul 2015)	<i>Barradão</i>
	A @dressaebc bem sabe né <i>tubarivis</i> X cocisa :// (Twitter, 25 set 2012)	<i>Tubarão</i>
	Cheguei do col e taiane me fez ir lá no <i>atacadivis</i> com ela, o bom foi que conversamos pakas.. (Twitter, 28 mar 2011)	<i>Atacadão</i>
	Hora de assistir Se Liga <i>Boquivis</i> ! #TemQueVer (Twitter, 23 mai 2011)	<i>Bocão</i> (Se Liga, Bocão!)
	Meu motivo maior de vim pra <i>riachivis</i> ! Amo tanto! (Twitter, 20 set 2015)	<i>Riachão</i> (Riachão do Jacuípe)
	Pq é tão calor em <i>Ribeirivis</i> ? (Twitter, 22 dez 2014)	<i>Ribeirão</i> (Ribeirão Preto)
Contextos gerais	Bahia de verdade era quando Terra Samba e <i>Araketivis</i> faziam sucesso. (Twitter, 13 set 2014)	<i>Araketu</i> ²
	E esse <i>barroquivis</i> , foi sucesso? Kkkkk ainda mais 6 hrs, que os peão tao saindo tudo do emprego euheuehuehe (Twitter, 24 mar 2011)	<i>Barroquinha</i>

(Continua)

Contextos fonético-fonológicos	Realizações das formações X-ivis	Formas primitivas
Contextos gerais	Kkkkkk tou aqui em <i>itapuivis</i> engordando vou te perguntar um negócio por DM. (Twitter, 7 jan 2011)	<i>Itapuã</i>
	@logadinha @VOvoNoberto mais caro? entao leva ela pro gauchão ali na orla, é file ... la em <i>piativis</i> eithan .. (Twitter, 19 jun 2011)	<i>Piatã</i>
	Na época economizei muito para comprar a minha. Era muita chinfra desfilar com ela no <i>Iguatemivis</i> . (Twitter, 25 mar 2014)	<i>Iguatemi</i>
	Vi gente boa pacaralho ontem em Alogalinhas..Descendo pra lá agorinha.. comprar uma cordinha de <i>caranguejivis</i> pra curtir meu baba amanhã. (Twitter, 23 jul 2011)	<i>Caranguejo</i>

Fonte: Simões Neto (2018, p. 112-113, grifos do autor).¹²

(Conclusão)

Em relação à problemática da origem, Simões Neto (2018) comenta que muitos falantes associam o uso do sufixo *-ivis* a usos do personagem Mussum, do programa *Os Trapalhões*. O personagem usava formas como *Cacildis* (← *Cacilda*), *certis* (← *certo*), *cevadis* (← *cevada*). Tratava-se uma aplicação do formativo *-is* a contextos genéricos. Não havia um contexto específico, uma motivação pragmática. Era um uso estilístico do personagem. Mesmo com diferenças no que tange ao uso, Simões Neto (2018) aventa a possibilidade de que, a partir de uma forma específica, como *horrivis* (← *horrível*), os falantes tenham feito algo como um *splinter*. De qualquer sorte, caso o *-ivis* tenha surgido do *-is* de Mussum, é preciso relatar as diferenças formais e funcionais das construções em uso.

Outra possibilidade, não considerada por Simões Neto (2018), é de o *-ivis* estar relacionado com a terminação *-ives* da palavra

...

¹ Considera-se, neste e em outros casos, a tendência à vocalização do // final.

² Leia-se como uma paroxítona.

ourives. A palavra *ourives* vem do latim *aurifex*, *aurificis*, que gerou também a forma culta *aurifice*. A forma *ourives* é a única listada no dicionário com essa terminação e não é uma palavra totalmente desconhecida por falantes comuns. Como toda a questão do uso do *-ivis* gira em torno de evitar rimas pornográficas, parece conveniente pensar no uso de um formativo que não apareça em palavras que rimem com ele. Nos termos de Rocha (2008), o *-ives* pode ser considerado um sufixoide, visto que, nessa realização, a base *ouro* pode ser depreendida, mas não há recorrência do formativo. Nos termos de Gonçalves (2019, 2022), o *-ives* poderia ser considerado um *hapax* sufixal, pois só aparece nessa formação. Se a origem for essa, é preciso pensar também relatar as diferenças formais e funcionais do *-ives* de *ourives* e do *-ivis* de *umbivis*.

Fundamentos teóricos da Gramática de Construções

A Gramática de Construções é uma proposta teórica que começou a ser engendrada na segunda metade dos anos 1980, de maneira pluricêntrica, através de pesquisadores como Charles Fillmore, Paul Kay, Mary Catherine O'Connor, Ronald Langacker, George Lakoff, entre outros. O principal objetivo dessa abordagem inicial era analisar construções idiomáticas, irregulares e/ou anômalas, que eram rejeitadas em análises formalistas, sobretudo as empreendidas no modelo gerativista dominante à época. Com o avanço da proposta, passou-se a entender que um modelo de análise de construções linguísticas deve abranger todas as construções de uma língua, sejam irregulares, sejam regulares. No importante trabalho de Goldberg (1995), por exemplo, apresenta-se a análise de construções argumentais, abrangendo seus tipos, as mais prototípicas e as mais periféricas.

Na abordagem construcional da gramática, “construções são pareamentos armazenados de forma e função, incluindo morfemas,

palavras, expressões idiomáticas, padrões linguísticos gerais, parcial ou completamente preenchidos lexicalmente”. (GOLDBERG, 2012, p. 191) Com base em Croft (2001), a respeito do pareamento forma-função que caracteriza as construções, o polo formal de uma construção pode englobar aspectos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos e prosódicos, ao passo que o polo funcional engloba aspectos semânticos, pragmáticos, discursivos, funcionais e estilísticos. Não é necessário que todas essas características estejam em todas as construções de uma língua, porque a menção a determinados aspectos formais ou funcionais depende da complexidade da construção em específico.

Em se tratando de arquitetura da linguagem na Gramática de Construções, os modelos construcionais apostam na ideia de que todo o conhecimento linguístico do falante é armazenado em um *constructicon* (mescla de *construction* e *lexicon*), uma espécie de léxico de construções que se organiza em redes e se molda conforme o uso e a experiência. A vastidão do *constructicon* é retratada por Pinheiro (2016), quando apresenta os tipos de construções que podem ser capturados e analisados pela abordagem construcional. A seguir, o Quadro 2:

Quadro 2 – *Continuum* de construções gramaticais

Tipo de construção	Exemplo
Palavra	Árvore
Expressão fixa	Bom dia; cada macaco no seu galho
Esquema morfológico	Re+base verbal (ex: rearrumar; refazer)
Esquema sintático semipreenchido	Que mané X; Que X o quê (ex: que mané férias; que férias o quê)
Esquema sintático aberto	SVO (ex: Réver cabeceou a bola)
Padrão entoacional	Ascendente

Fonte: Pinheiro (2016, p. 26).

Nota-se, no Quadro 2, extraído de Pinheiro (2016), que a abordagem construcional não separa as construções ditas gramaticais daquelas chamadas tipicamente de lexicais. Todas são construções, diferenciando-se apenas na complexidade das informações formais e funcionais. Entre as propriedades caracterizadoras das construções, Traugott e Trousdale (2021)³ listam a esquematicidade, a produtividade e a composicionalidade. Sobre essas propriedades, vejam os excertos a seguir:

Esquematicidade é uma propriedade de categorização que crucialmente envolve abstração. Um esquema é uma generalização taxonômica de categorias, sejam linguísticas ou não [...]. Em nossa visão, esquemas linguísticos são grupos abstratos, semanticamente gerais, de construções [...]. São abstrações que perpassam conjuntos de construções que são (inconscientemente) percebidas pelos usuários da língua como sendo estreitamente relacionadas na rede construcional. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 44)

Produtividade é um termo que tem sido usado de muitas maneiras diferentes. Barðdal (2008, capítulo 2) oferece uma visão geral e uma análise valiosa de vários usos diferentes do termo. Em nossa perspectiva, a produtividade de uma construção é gradiente. Pertence a esquemas (parciais) e diz respeito a (i) sua extensibilidade (Barðdal, 2008), o grau em que eles sancionam outras construções menos esquemáticas, e (ii) o grau em que eles são restringidos (BOAS, 2008) [...]. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 50, grifo dos autores)

A composicionalidade diz respeito ao grau em que o elo entre forma e significado é transparente. Ela é geralmente pensada em termos tanto de semântica (o significado das partes e do todo) quanto das propriedades combinatórias

...

3 Trata-se de uma obra traduzida cujo original em inglês data de 2013.

do componente sintático [...]. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 53)

Mesmo as abordagens construcionais tendo como princípio a não distinção entre léxico e gramática, não se pode dizer que, metodologicamente, essas dimensões não se separem. Isso é dizer que, embora o fundamento teórico de não diferenciar essas dimensões continue, há pesquisas que enveredam para uma dimensão ou outra. Os trabalhos mais conhecidos da Gramática de Construções se voltam para as construções sintáticas. Em alguns casos, o termo Sintaxe Construcional ou Construcionista é tomado como um sinônimo de Gramática de Construções, dado o lugar de privilégio que esse nível linguístico tem na teoria. Ainda que as reflexões sobre Morfologia sempre tenham existido no âmbito construcionista, é com a Morfologia Construcional, de Booij (2010), que as construções morfológicas ganham maior destaque.

Os princípios teóricos e as propriedades caracterizadoras que se aplicam à Sintaxe Construcionista se aplicam perfeitamente à Morfologia Construcional. À luz do modelo de Booij (2010), seguido por Gonçalves (2016b), Simões Neto (2017) e Soledade (2019), um falante exposto às palavras *carteiro*, *leiteiro*, *açougueiro*, *doceiro*, *jornaleiro* e *taxeiro* pode abstrair um esquema morfológico em que constam as seguintes informações formais e funcionais: (a) *-eir-* é um segmento fonológico recorrente na estrutura morfológica; (b) as palavras primitivas e as palavras derivadas são substantivos; (c) o significado de agente profissional. Esse esquema pode ser representado como em (I):

(I) $\langle [X]_{N_i} \text{-eiro} \rangle_{N_j} \leftrightarrow [\text{AGENTE PROFISSIONAL RELACIONADO A SEM}_{N_i}]_j$

Em (I), do lado esquerdo, anterior à seta dupla, há a contraparte formal do esquema. O slot X, a parte variável do esquema, é preenchida com um substantivo. A palavra derivada é sempre um substantivo também, como já dito. Do lado direito, há a contraparte

semântica com um significado genérico, herdado da construção, e uma menção à contribuição do significado da base. O mesmo falante que abstraiu o esquema em (I) pode se deparar com outras realizações, como *noveleiro*, *bagunceiro*, *maconheiro*, *festeiro* e *baderneiro*, em que o significado descreve um agente que se caracteriza pelos seus hábitos, ou ainda com outras formações, como *cinzeiro*, *banheiro*, *galinheiro*, *unheiro*, *cajueiro* etc. As especificidades semânticas e formais dessas realizações devem ser registradas em uma representação hierárquica com esquemas e subesquemas.

Como último aspecto concernente à abordagem construcional, vale mencionar os mecanismos de mudança linguística nessa perspectiva teórica. Traugott e Trousdale (2021) propõem dois tipos de mudança: mudança construcional e construcionalização. Quando a mudança acontece apenas em um dos polos, através de extensão formal ou semântica, há mudança construcional. A construcionalização, por sua vez, acontece quando a mudança acontece nos dois polos, gerando um novo pareamento forma-função, ou seja, uma nova construção.

A construção $[X_N\text{-ivis}]_N$: esquematicidade, produtividade e mudança

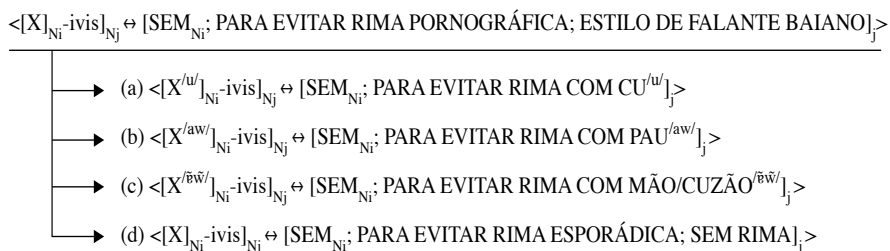
A construção $[X_N\text{-ivis}]_N$ deve ser compreendida como uma construção morfológica. Do ponto de vista formal, o esquema deve prever as seguintes informações: (a) a base é um nome (substantivo ou adjetivo); (b) a palavra derivada, se assim pode ser chamada, é também um nome; (c) existem especificidades fonológicas das bases que precisam ser expressas no esquema, como as terminações em [u], [aw] ou [ãw]. Do ponto de vista funcional, informações importantes são: (d) o significado da palavra derivada é o mesmo da base; (e) parte do aspecto pragmático característico desse esquema é vinculado diretamente ao contexto fonológico salientado pela base.

O uso mais prototípico de $[X_N\text{-ivis}]_N$ é, segundo Simões Neto (2018), aquele em que se cancela o [u] final de oxítonas pelo sufixo *-ivis*, para evitar rimas com a palavra *cu*. O esquema dessa construção poderia ser representado como em (II):

$$(II) \quad \langle [X^{/u/}]_{Ni}\text{-ivis} \rangle_{Nj} \leftrightarrow [SEM_{Ni}; \text{PARA EVITAR RIMA COM CU}^{/u/}]_j \rangle$$

No esquema em (II), optou-se por registrar, de forma sobrescrita, a caracterização fonológica da base, vinculando-a diretamente à palavra obscena com a qual estabelece uma rima. Acontece que Simões Neto (2018) relata que há outros contextos de uso dessa construção, o que indica a sua produtividade, nos termos de Traugott e Trousdale (2013), pois o padrão foi estendido. A fim de dar conta da esquematicidade da construção, uma proposta de rede construcional está apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Rede construcional X-ivis



Fonte: elaborada pelo autor.

Na Figura 1, o esquema dominante – o nó mais alto – apresenta um caráter mais geral da construção, sinalizando apenas a integração formal do sufixo *-ivis*, a função de evitar rima pornográfica e a marcação do estilo do falante baiano. Nos subesquemas (a), (b) e (c), são especificados os contextos fonético-fonológicos da base e as palavras com as quais estabelecem as rimas pornográficas.

No subesquema (d), há um contexto genérico e esporádico que ratifica a expansão da construção.

Em relação à questão da origem da construção, comentada em seção anterior, propõe-se, em (III) e (IV), uma visão construcional das hipóteses apresentadas.

(III) $\langle [X]_{N_i} - is \rangle_{N_j} \leftrightarrow [SEM_{N_i}; ESTILO MUSSUM]_j$



$\langle [horrível]_{N_i} - is \rangle_{N_j} \leftrightarrow [SEM_{N_i}; ESTILO MUSSUM]_j$



$\langle [horrivis]_{N_j} \rangle$ (reanálise)



$\langle [X]_{N_i} - ivis \rangle_{N_j} \leftrightarrow [SEM_{N_i}; PARA EVITAR RIMA PORNOGRÁFICA]_j$

(IV) $\langle [ourives]_{N_j} \rangle$ (reanálise)



$\langle [X]_{N_i} - ives \rangle_{N_j} \leftrightarrow [AGENTE PROFISSIONAL RELACIONADO A SEM_{N_i}]_j$



$\langle [X]_{N_i} - ivis \rangle_{N_j} \leftrightarrow [SEM_{N_i}; PARA EVITAR RIMA PORNOGRÁFICA]_j$

Em (III), parte-se da construção associada ao estilo do personagem Mussum, $[X_N - is]_N$. Uma instanciação específica dessa construção, como *horrivis*, é reanalisada (LANGACKER, 1987): o *-ivis*, um *splinter* extraído dessa realização, passa a integrar uma nova construção, com um novo pareamento forma-função, logo há um caso de cons-

trucionalização. Na segunda hipótese, em (IV), parece haver um caso de mudança construcional. A forma *ourives* é reanalisada como uma forma derivada com o sufixoide *-ives*, que indicaria um profissional. Como há mudança seria apenas no polo da função, o novo uso seria resultado de uma mudança construcional.

Considerações finais

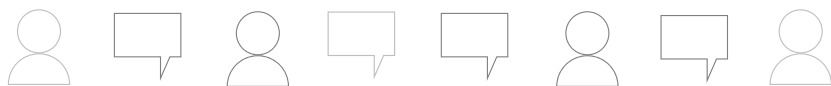
Este capítulo refletiu acerca de um fenômeno, até onde se viu, restrito a falantes do estado da Bahia: o uso do sufixo *-ivis* para evitar rimas pornográficas. Tal fenômeno já havia sido investigado por Simões Neto (2018), que analisou o fenômeno com base na perspectiva da Morfologia Construcional, identificando esquemas e subesquemas da construção, mas tecendo poucas considerações acerca da origem. O autor também não falou de questões de produtividade e mudança. Essas questões foram, portanto, as inovações deste capítulo. Mesmo observando um fenômeno restrito, apresentaram-se discussões que são fundamentais para os estudos morfológicos, como o aparecimento de novos formativos, e para os estudos construcionistas, como a mudança linguística nessa perspectiva teórica.

Referências

- BOOIJ, G. *Construction Morphology*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010.
- CAMPOS, L. S. O desenvolvimento do prefixo “não”. In: OLIVEIRA, K.; SOUZA, H. C. e; SOLEDADE, J. (org.). *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias*. Salvador: Edufba, 2009. p. 247-271.
- CROFT, W. *Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001.
- GOLDBERG, A. E. *A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

- GOLDBERG, A. E. Construções: uma nova abordagem teórica para a linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 31, p. 189-203, 2012.
- GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016a.
- GONÇALVES, C. A. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GONÇALVES, C. A. *Morfologia*. São Paulo: Parábola, 2019.
- GONÇALVES, C. A. *Morfologia construcional: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016b.
- GONÇALVES, C. A. *Morfologia Relacional: introdução e aplicação ao português*. Campinas: Pontes, 2022.
- LÁ ELE! Mapa das rimas e do duplo sentido em Salvador. *iBahia*, Salvador, 29 mar. 2016. Disponível em: <https://www.ibahia.com/salvador/la-ele-mapa-das-rimas-e-do-duplo-sentido-em-salvador>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar: theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.
- LOPES, M. S. *Estudo histórico-comparativo da prefixação no galego-português e no castelhano arcaicos (séculos XIII a XVI): aspectos morfolexicais, semânticos e etimológicos*. 2018. Tese (Doutorado em Língua e Cultura; Doutoramento em Linguística do Português) – Universidade Federal da Bahia, Salvador; Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018. 5 v.
- ME LEVA Brasil vai a estado onde tem suco de 'cajivis' e casa de 'bamibivis'. *G1*, [s. l.], 4 set. 2016. Fantástico, seção Me Leva Brasil. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/quadros/me-leva-brasil/noticia/2016/09/me-leva-brasil-vai-estado-onde-tem-suco-de-cajivis-e-casa-de-bambivis.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- PIEL, J-M. Origens e estruturação histórica do léxico português. In: PIEL, J-M. *Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1989. p. 9-16.
- PINHEIRO, D. Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. In: ÁLVARO, P. T.; FERRARI, L. (org.). *Linguística Cognitiva: da linguagem aos bastidores da mente*. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016. p. 20-41.
- RIBEIRO, S.; RIO-TORTO, G. Composição. In: RIO-TORTO, G. et al. (ed.). *Gramática derivacional do Português*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 385-431.
- ROCHA, L. C. A. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: WMF, 2008.

- RODRIGUES, L. S. *Antropônimos inovadores: de germânicos a baianos*. Salvador: Edufba, 2022.
- SAMPAIO, M. Carurivis X Sururivis X Scooby-divis. *Lá ele!!!!*, [s. l.], 26 jan. 2010. Disponível em: <http://mausampa.blogspot.com/2010/01/carurivis-x-sururivis-x-scooby-divis.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- SANTANA, D. O. *Prefixos derivados de preposições em textos de língua portuguesa do século XVII até a contemporaneidade*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- SANTOS, I. P. *Gramaticalização de advérbios formados com o morfema -mente: uma proposta de categorização semântica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SIMÕES NETO, N. A. Carurivis, camarivis e carnarivis: as construções X-ivis entre falantes de Salvador e as evidências de um léxico líquido e complexo. *Signo y Señá*, Buenos Aires, v. 33, p. 93-123, 2018.
- SIMÕES NETO, N. A. Morfologia Construcional e alguns desafios para a análise de dados históricos da língua portuguesa. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 468-501, 2017.
- SIMÕES NETO, N. A.; SOLEDADE, J. Nomes masculinos X-son na antroponímia brasileira: uma abordagem morfológica, histórica e construcional. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 1295-1350, 2018.
- SOLEDADE, J. A hipótese da prevalência de construções biformativas em processos concatenativos e não concatenativos na formação de antropônimos neológicos no Brasil. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 61, p. 30-48, 2018.
- SOLEDADE, J. A morfologia histórica e a morfologia construcional: encontros e desencontros. In: SANTOS, E. S. dos; ALMEIDA, A. A. D.; SIMÕES NETO, N. A. (org.). *Dez leituras sobre o léxico*. Salvador: Eduneb, 2019. p. 255-301.
- SOLEDADE, J. *Semântica morfolexical: contribuições para a descrição do paradigma sufixal do português arcaico*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2004. 2 t.
- TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Construcionalização e mudanças construcionais*. Tradução de Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021.
- VIARO, M. E. *Manual de Etimologia do Português*. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2013.



“[...] Para os nossos missionarios das aldeas dos Kiriris aprêderẽ a língua”

reflexões sobre a política linguística
dos jesuítas nos sertões da Bahia

Davi Souza Pereira Barbosa
Pedro Daniel dos Santos Souza

Introdução

Embora o campo das Políticas Linguísticas seja relativamente novo, o que remonta à emergência da Sociolinguística na década de 1960, não se trata de uma prática recente. Nessa direção, refletir sobre a gênese e a natureza das políticas de gestão de línguas traz à discussão a questão da emergência e usos da(s) língua(s) geral(is) na América Portuguesa. Nesse debate, inscreve-se a língua geral da família linguística kariri, chamada de língua da nação kiriri, documentada pelo padre Luis Vincencio Mamiani no *Catecismo da doutrina christã na lingua brasilica da nação kiriri* (1698) e na *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam kiriri* (1699).

A discussão sobre as línguas gerais mantém uma relação estreita com o debate sobre a emergência das artes de gramática de línguas indígenas na América Portuguesa. Souza (2019) salienta que o processo de gramatização das línguas indígenas brasileiras configura-se como uma das primeiras ações jesuíticas de gestão

de línguas e suas políticas de uso. Apesar de não ser nossa intenção discutir as diversas situações que o item lexicalizado “língua geral” possa recobrir, não podemos deixar de destacar que, além das situações descritas por Rodrigues (1996), especificamente quanto à língua geral da costa ou paulista e à língua geral amazônica, as fontes documentais indicam a existência de outras línguas gerais de menor alcance territorial, como a língua geral do sul da Bahia e a língua geral da família kariri.

Neste capítulo, discutiremos indícios da política linguística executada pela Companhia de Jesus nas aldeias dos sertões da capitania da Bahia, a partir das referidas obras do jesuíta Luis Vincencio Mamiani. Para localizarmos a discussão no campo das Políticas Linguísticas, de início apresentaremos algumas reflexões sobre essa área de investigação. Em seguida, voltamos nossa atenção para a família linguística kariri e sua dispersão no Nordeste brasileiro. Logo depois, abordaremos acerca da atuação dos jesuítas em relação às línguas indígenas, em particular à língua brasílica da nação kiriri e ao seu uso como língua geral.

Discutindo o campo das Políticas Linguísticas

“O conceito de política linguística é complexo e polissêmico. A heterogeneidade deste campo de saber varia entre os seus alvos e níveis de intervenção [...]”. (SEVERO, 2013, p. 453) As ações em Políticas Linguísticas estão com frequência em nosso cotidiano e muitas vezes não percebemos. Para Garcez e Schulz (2016), as políticas linguísticas podem ser também compreendidas como escolhas que fazemos em relação às línguas, como destacado no seguinte excerto:

[...] onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos, há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não,

e por aí afora. Vamos chamar essas escolhas – assim como as discussões que levam até elas e as ações que delas resultam – de políticas. (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 2)

Quando buscamos refletir sobre o conceito de política linguística, é fundamental iniciarmos entendendo que as preocupações que atravessam o campo emergem na segunda metade do século XX, aliadas às formulações iniciais da Sociolinguística, como destaca Souza (2019). Além disso, de forma geral, são atravessadas por dois eixos interligados: política linguística e planejamento linguístico.¹ Ademais, o campo da Política Linguística está sempre gerando debates, como aponta Rajagopalan (2005), advindos das tensões que estão crescendo em torno de sua definição e dos estudos sobre a área.

Se iniciarmos nossa discussão com a definição de Spolsky (2009, p. 1, tradução nossa) de que “Política linguística tem tudo a ver com escolhas”,² devemos entender quais escolhas são essas, uma vez que se pode utilizar a língua de maneiras múltiplas. Por exemplo, ao considerar um contexto bilíngue ou multilíngue, as escolhas podem estar relacionadas a qual língua utilizar em determinada situação, como forma de afirmação de identidade e de resistência, fazendo assim o uso de uma política linguística. Desse modo, podemos afirmar que a política linguística sempre esteve presente na história da humanidade.

Souza (2019, p. 120) destaca que é importante entender que “embora qualquer grupo possa elaborar uma política linguística, é o Estado que detém, de fato, o poder e os meios de passar ao

...

1 “O segundo eixo tem focado a implementação das decisões sobre a língua através de estratégias (políticas), como as políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos. O conceito de planejamento linguístico foi utilizado, inicialmente, em contexto acadêmico ocidental, por Einer Haugen (1961)”. (SEVERO, 2013, p. 452)

2 “Language policy is all about choices”.

estágio do planejamento, ou seja, de colocar em prática suas escolhas políticas”. Da mesma forma, Oliveira (2016, p. 382) considera que

a maior parte das políticas linguísticas são realizadas sob outros nomes, embutidas dentro de outras políticas, de modo que podem não ser imediatamente identificáveis. [...] porque as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem.

Nesse sentido, como podemos notar, as línguas desempenham um papel de grande relevância para processos culturais e políticos. Reconhecer essa força e as possibilidades de intervenções que a língua pode propor é, sem dúvida, um ofício do campo da Política Linguística.

Muitos linguistas estudaram intensamente as formas de mediação que envolvem a política e a língua, sobretudo quando as línguas foram requisitadas como formas de mediação política internacional. É possível notar que políticas linguísticas sempre estiveram presentes no processo de governar, por exemplo, privilegiando a língua do colonizador para o Estado ou mesmo impondo uma língua em detrimento de outra. Podemos, então, conceituar o termo “política linguística” como uma determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. (CALVET, 2007)

Os estudos sobre política linguística se desenvolveram sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. (COÊLHO, 2019) Nesse contexto histórico, as relações linguísticas exigiam algumas mudanças. Como destaca Coêlho (2019), tornou-se necessário criar sistemas para coordenar a implantação de políticas (inclusive linguísticas), num conjunto cada vez mais abrangente de países. Em outras palavras, depois da Segunda Guerra Mundial, criaram-se algumas diretrizes que aparecem sob a forma de declarações, acordos, tratados e convenções, e que estão afinadas com garantias de direitos que quase nunca significam garantias efetivas.

Diante do exposto, podemos observar que a Política Linguística, enquanto disciplina e campo de estudo, nasce na segunda metade do século XX, associando-se ao plurilinguismo e às gestões de línguas. Além disso, está associada às mudanças políticas que levaram a alterações no estatuto das diversas comunidades linguísticas, “[...] como ocorreu na esteira do processo de descolonização da Ásia e da África a partir dos anos 1950”. (CALVET, 2007, p. 7)

As políticas linguísticas são uma faceta das políticas públicas dos países e, nesse sentido, um fazer permanente do homem. (OLIVEIRA, 2016) Não se esgotam aqui os diversos olhares que devemos ter em torno do campo em questão e assim problematizar em torno das grandes perspectivas dentro das Políticas Linguísticas. Pensar na realidade e seus constantes processos de transformação linguística é, sem dúvida, desenvolver ferramentas para refletir sobre as políticas linguísticas do Brasil e de diversos outros países, assumindo posicionamentos cruciais para a sociedade e os sujeitos.

Com o cuidado de não cairmos num anacronismo quanto ao uso do conceito de políticas linguísticas, as políticas dos jesuítas em relação às línguas indígenas e ao ensino de língua portuguesa na América Portuguesa, assim como a política indigenista promovida pelo Marquês de Pombal de imposição da língua portuguesa aos índios e de proibição das línguas gerais e das línguas dos diversos grupos etnolinguísticos, se constituem como políticas linguísticas *avant la lettre*. A política linguística da Companhia de Jesus em relação às “Artes de gramática da língua brasílica” ou “brasiliana” – com destaque para a questão das línguas gerais (conceito este presente no âmbito da historiografia linguística) e dos seus usos para além dos aldeamentos administrados pelos jesuítas – é uma discussão no âmbito da história social e linguística do Brasil que ainda carece de maior atenção dos pesquisadores. No presente capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre a política linguística dos jesuítas entre os Kiriri, que se manifestou na documentação da língua kipeá em duas obras, como já referimos: o *Catecismo da*

doutrina christã na lingua brasilica da nação kiriri (1698) e a *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam kiriri* (1699).

Sobre a dispersão da família linguística kariri

Para iniciarmos as discussões a respeito da família kariri no Nordeste brasileiro e, no nosso caso, nos sertões da capitania da Bahia, é necessária uma retomada histórico-linguística a respeito de como entendemos o Brasil na contemporaneidade. Como destacam os pesquisadores de multilinguismo e das políticas linguísticas, Oliveira (2002) e Liberali e Megale (2016), o Brasil é um país multilíngue. Podemos atestar essa afirmação nas palavras do primeiro: “no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas [...] e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas”. (OLIVEIRA, 2002, p. 83) Tratando-se de um país multilíngue, a educação no Brasil deverá ser pensada nessa perspectiva para contemplar o maior número de crianças, jovens e adultos, uma vez que, como afirma García (2009, p. 83, tradução nossa), “[...] educação bilíngue é a única maneira de educar as crianças no século XXI”.³

Antes de prosseguirmos, cabe-nos ainda destacar que as discussões sobre as políticas linguísticas acabaram por ganhar maior visibilidade no Brasil a partir do início do processo de cooficialização de línguas indígenas em alguns municípios. As câmaras municipais passaram a legislar sobre as línguas faladas nos termos dos territórios dessas unidades da federação, abrindo assim o espaço para o debate, cada vez mais profícuo, sobre a realidade inter, pluri e multilíngue do Brasil e o reconhecimento de sua diversidade linguística, visto que esta, na maioria das vezes, era abordada apenas em relação

...

3 “[...] bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century”.

ao português falado pela maioria da população. Ademais, para Abreu (2016, p. 163),

O desenvolvimento dos estudos em políticas linguísticas, ainda que de forma bastante tardia no Brasil, vem possibilitando novos olhares acerca do pluralismo linguístico no território nacional. Em um dos seus vieses de análise, busca encontrar caminhos em meio ao emaranhado de diplomas normativos que constituem o nosso ordenamento jurídico, com a finalidade de desenvolver uma doutrina capaz de assegurar um conjunto de direitos linguísticos para as comunidades falantes das mais de duas centenas de línguas que coexistem neste país.

A par desse multilinguismo com raízes históricas, buscaremos aqui uma maior compreensão sobre a chamada família linguística kariri. É imprescindível salientar que a família kariri pertence ao tronco linguístico macro-jê, cujas línguas eram faladas por indígenas do Nordeste brasileiro. Estudos antropológicos e linguísticos como os de Dantas, Sampaio e Carvalho (1992) apontam informações de extrema relevância. Segundo os autores,

Reconhece-se, [...] sem dificuldade, a predominância da família Kariri, presente desde o Ceará e a Paraíba até a porção setentrional do sertão baiano, mas não se definem bem os seus contornos já que apenas quatro de suas línguas – Kipeá, Dzubukuá, Kamuru e Sapuyá – chegaram a ser identificadas e apenas a primeira delas suficientemente bem descrita, ainda no período colonial, graças ao trabalho de Mamiani (1698). (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992, p. 432)

Apesar da evidente presença da família kariri no Ceará e na Paraíba, estendendo-se para a parte setentrional do sertão da Bahia, como anteriormente mencionado, infelizmente não é possível identificar a localização das línguas dessa família linguística e seus contornos no período colonial, assim como Souza (2019)

apresenta em seus estudos. Ainda sobre a dispersão dos povos de línguas da família kariri pelo Nordeste, o *Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes*, de Curt Nimuendajú, em inícios da década de 1940, traz-nos informações bastante esclarecedoras, como podemos entrever na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes (detalhe)



Fonte: Nimuendajú (2017).

Com as missões, sobretudo jesuíticas, e a ocupação do Nordeste e das terras indígenas nos sertões a partir do século XVII, ocorreram grandes mudanças em diversos aspectos sociais e culturais. A chegada dos jesuítas nesses territórios e a criação de aldeamentos, além de terem possibilitado contatos linguísticos, impuseram novos costumes e crenças, que refletiram sobre as práticas culturais dos diversos grupos etnolinguísticos. No caso dos Kiriri, falantes do kipeá, Souza (2019) reflete sobre essas mudanças e o processo de ocupação dos sertões da Bahia. A prática de gestão de línguas indígenas pelos jesuítas – que traduzia, de forma ampla, uma política linguística dessa ordem religiosa – encontra no processo de gramatização da língua kipeá o seu instrumento mais eficaz. Nesse contexto, ainda podemos destacar que interferências linguísticas ocorriam pelo fato de que os jesuítas precisavam adquirir vocabulário nas áreas conquistadas, para a realização de estratégias catequéticas e para uma normatização das línguas indígenas.

O contato dos jesuítas com os povos da família kariri deixou uma importante herança linguística: uma arte de gramática e um catecismo para uma das línguas mais faladas da época, a língua kiriri – o kipeá. A produção desse material tinha a finalidade de facilitar a comunicação e assessorar os padres durante o processo de conversão dos gentios. (SANTOS, 2014) Assim, duas línguas indígenas brasileiras – "tupi antigo e quiriri" (BATISTA, 2005, p. 123) – foram colocadas pelos jesuítas em regras, como dizia a metalíngua da época.

É importante destacar também que as práticas educativas para com os povos da família kariri e dos diversos povos indígenas eram apoiadas pela Coroa Portuguesa. Nos estudos de Souza (2019), essas questões ficam mais evidentes quando o autor afirma que as outras

[...] ordens religiosas não possuíam o apoio da Coroa portuguesa, enquanto os jesuítas vieram em conseqüências de Sua Majestade e logo assumiram o seu papel no processo

de transformação e reconfiguração das relações dos povos autóctones, pautado na catequese, o que caminhou para uma configuração de um sistema educacional. (SOUZA, 2019, p. 20)

O processo de educação apoiado pela Coroa Portuguesa era muito mais pautado no processo de catequese das populações indígenas e na ocupação de suas terras. Quando falamos em educação em tempos coloniais, é importante destacar o papel dos padres da Companhia de Jesus nas aldeias dos Kiriri. De acordo com os estudos de Santos (2014), podemos observar que o papel do jesuíta bilíngue na sociedade colonial era de grande importância, pois deveria ser o elo entre os dois “mundos”, desempenhando um grande papel para a Coroa Portuguesa e, assim, facilitando o processo de colonização. Devemos considerar, portanto, como destaca Fishman (1978, p. XX apud GARCÍA, 2009, p. 11, tradução nossa), que, “Em um mundo multilíngue, é obviamente mais eficiente e racional ser multilíngue do que não ser [...]”.⁴ Considerando as questões esboçadas, voltaremos nosso olhar à política linguística dos jesuítas e, em específico, àquela direcionada aos Kiriri nos sertões da Bahia, não perdendo de vista que consideramos que os jesuítas desenvolveram políticas linguísticas *avant la lettre*.

O padre Mamiani e a “língua brasílica da nação kiriri”

Como testemunhos da chamada língua geral da família linguística kariri – o kipeá –, temos conhecimento de duas obras do jesuíta Luis Vincencio Mamiani: a *Arte de grammatica da lingua brasílica da naçam kiriri* (1699) e o *Catecismo da doutrina christãa na lingua brasílica da nação kiriri* (1698). Segundo Serafim Leite (1945, p. 326),

...

4 “In a multilingual world, it is obviously more efficient and rational to be multilingual than not [...]”.

à Aldeia de Geru, localizada em Sergipe d'El Rey, estariam unidas as referidas obras. Afirma o autor:

[...] a Gramática e o Catecismo *Kiriri*, feitos pelo P. João de Barros, mas que nesta Aldeia estudou e preparou para a imprensa o P. Mamiani, sob cujo nome correm mundo. A aprovação, dada à Arte, pelo P. João Mateus Falleto, é datada também desta 'Missão de Nossa Senhora do Socorro', a 27 de Maio de 1697. (LEITE, 1945, p. 326)

Elaboradas com os objetivos de facilitar a comunicação e de auxiliar no assessoramento aos padres da Companhia de Jesus no processo de conversão e de evangelização dos gentios, as mencionadas obras assumem um importante papel no processo de revitalização da língua na contemporaneidade e, conseqüentemente, da cultura da família linguística kariri no Nordeste brasileiro. No início da *Arte de grammatica*, Mamiani evidencia a importância da aprendizagem da língua indígena e seu uso no trabalho da catequese, como podemos observar no trecho transcrito:

[...] S. Ignacio, que de idade de trinta & três annos começou o estudo da lingua Latina entre mininos, para se fazer instrumento da gloria de Deos na conversão das almas, & com seu exemplo persuadio a todos os seus Filhos, & emparticular aos que moraõ entre Gentios, & Barbaros, para que naõ julguem estudo indigno dos annos aprender de novo linguas barbaras, quando saõ necessarias para a conversãõ das almas.

Conhecendo pois a necessidade que tem a Nação dos Kiriris nesta Provincia do Brasil de sogeitos que tenhaõ noticia da sua língua para tratar de suas almas naõ julgeuy tempo perdido [...]. (MAMIANI, 1699, p. ij-iii)

O padre Mamiani destaca o fato de Santo Inácio ter aprendido outra língua, no caso o latim, mesmo com idade já avançada, dando exemplo aos seus seguidores, sobretudo àqueles que atuavam nas

missões, quanto à importância de aprender as “línguas barbaras”, vistas como “necessarias para a conversão das almas”. Em seguida, o autor ressalta o objetivo da escrita de sua *Arte de grammatica*, visando ao processo de ensino da língua de uma maneira mais rápida, como nos informa: “[...] antes muito necessaria, formar hua Arte com suas regras, & preceitos para se aprender mais facilmente”. (MAMIANI, 1699, p. iij) Embora tenha se esforçado para elaborar uma arte “fácil” e, assim, garantir a aprendizagem da língua pelos padres que atuavam nas missões, Mamiani salienta a permanência de possíveis lacunas referentes à sistematização de estruturas linguísticas mais específicas. Sobre essas questões, esclarece:

Mas cõtudo procurei cõ o exercicio de algũs anos da mesma língua, & com o estudo particular della, tirar os fũndamentos, & regras mais certas, para *que* cõ ellas se formasse hũa Arte facil, & clara, quanto bastasse para os nossos Missionarios das Aldeas dos Kiriris aprẽderẽ a língua. Naõ duvido *que* faltaraõ algumas propriedades mais secretas, & algũas regras mais recõditas, *que* naõ se puderaõ ainda alcançar; mas parece *que* nas regras geraes, que aqui se apontaõ, não haverá erro. (MAMIANI, 1699, p. iiij)

A ressalva do padre Luis Vincencio Mamiani quanto às possíveis lacunas das obras demonstra, como evidenciamos no excerto anterior, a percepção do jesuíta sobre as dificuldades e o cuidado que envolvem o trabalho de descrição de uma língua, no caso, da língua da nação kiriri. Dessa forma, entrevemos a preocupação com a “reprodução”, na medida do possível, das estruturas linguísticas da língua descrita.

Em relação ao processo de sistematização da língua para a conversão e a catequese, é imprescindível discutirmos algumas passagens do *Catecismo da doutrina christã na lingua brasilica*. No primeiro momento, Mamiani nos dá notícias sobre o avanço das missões para os sertões, haja vista a insatisfação com o trabalho missionário na costa. Em suas palavras,

Há mais de vinte & cinco anos, que os Religiosos da Companhia desta Provincia do Brasil desejosos de dilatar, conforme o proprio Instituto, as conquistas da Fè na Gentilidade Brasileira, & não satisfeitos do que tinhaõ obrado com os Indios maritimos da lingua geral, penetráraõ os Certões interiores deste Brasil, para reduzir ao rebanho de Christo tambem os Indios bravos, & Tapuyas; & os primeiros que tiveraõ essa sorte foraõ os da Naçaõ, a que vulgarmente chamamos dos Kiriris. Sendo pois que o meyo principal para persuadir aos Gëtios a Fè de Christo he a noticia das suas línguas tam necessária, que o mesmo Christo a quis comunicar com hum prodígio aos primeiros Missionarios do mundo, que foraõ os Apostolos; pareceo que já era tempo de se cõpor hum Catecismo tambem na língua Kiriri, como o há nas outras línguas, para facilitar aos novos Missionarios a conversaõ destes Barbaros. (MAMIANI, 1698, p. ij)

O avanço da empresa missionária para os sertões “interiores” da América Portuguesa começa no século XVII, após o fracasso do trabalho na costa, manifestado na insatisfação dos membros da Companhia de Jesus, como depreendemos da informação: “não satisfeitos do que tinhaõ obrado com os Indios maritimos da lingua geral”. O trecho transcrito ainda aponta que a produção da obra teve como principal função facilitar a ação dos missionários no processo de conversão dos Kiriri.

Tratar da atuação das diversas ordens religiosas e, em específico, da Companhia de Jesus junto às populações indígenas brasileiras inscreve-se diretamente na questão relativa à emergência dos catecismos, das artes de gramática e das línguas gerais. Será o campo das Políticas Linguísticas implementado pela atuação dos jesuítas, que se faz sentir não só na gestão do ensino da língua portuguesa aos povos indígenas, mas também nas diversas ações relacionadas à emergência, à difusão e ao uso das línguas gerais de base indígena, que podemos incluir esta discussão. O processo de gramatização das línguas indígenas brasileiras – como uma primeira ação relacionada à gestão de línguas no Brasil – esteve

relacionado à política linguística implementada pela atuação da Companhia de Jesus. Cabe-nos destacar nesse momento o testemunho da prática dos jesuítas no que diz respeito à gestão das línguas indígenas, considerando a “notícia das suas línguas tam necessária” para o processo de catequização implementado pelos padres da Companhia de Jesus. Por conta disso, Mamiani (1698) afirma “que já era tempo de se cõpor hum Catecismo tambem na língua Kiriri, como o há nas outras línguas, para facilitar aos novos Missionarios a conversaçõ destes Barbaros”, testemunhando, assim, a política linguística executada pela ordem religiosa.

O *Catecismo da doutrina christã na lingua brasilica* foi dividido em três partes. Na primeira seção, estão as orações e os princípios de fé; na segunda, temos as declarações de “mistérios” da fé, os mandamentos e os sacramentos; e, na terceira seção, há os protocolos e as instruções. Explicando como se estrutura a obra, Mamiani (1698, p. iv) afirma:

As materias conteudas neste Catecismo se explicaõ a modo de Dialogos, por ser o modo mais usado, & fácil para ensinar a Doutrina Christãa. Porém não he necessario, que os Indios aprendaõ todas as repostas, pois não saõ capazes disso; mas somente as Orações, & as repostas das perguntas geraes da Doutrina [...].

Embora reconhecesse a existência de outros religiosos “bons línguas”, Mamiani destaca que nenhum teria assumido a responsabilidade de escrever o *Catecismo*. Assumiu, então, a responsabilidade de escrevê-lo, inclusive por ordem de seus superiores e para facilitar o trabalho dos missionários, além do “bem de tantas almas”.

Embora tivesse assumido tarefa, o jesuíta informa que não teria sido um trabalho fácil de executar, haja vista tratar-se de uma língua de pronúncia difícil, não havendo consenso em alguns aspectos relativos à pronúncia, como podemos observar no trecho a seguir:

Chamei dificultoso assumpto, porque he tam embaraçada esta língua assim na pronunciação, como nas suas frases, que os mesmos nossos Religiosos bons línguas, nunca concordáraõ no modo, & pronunciar muitos vocabulos. Mas reparando eu que nas necessidades, mais val o remedio dado à pressa, ainda que não seja com toda a perfeição, conforme o ditado: *Qui cito dat, bis dat*; do que dilatalo com a esperança de maior perfeição, correndo risco de ser a dilação perpetua, por isso quebrei por todos esses respeitos, para não dilatar o remedio das almas dos Indios, que correm por nossa conta. (MAMIANI, 1998, p. ij-ijj)

Dando prosseguimento, o padre Mamiani esclarece o método utilizado para tratar das questões da língua. Ainda que tenha reconhecido as dificuldades enfrentadas, o autor fala de seu empenho em ter buscado registrar as estruturas linguísticas com a maior segurança possível, o que justifica a adoção de procedimentos diversos, esclarecidos no excerto:

Mas nem por isso deixei de usar de todos os meynos, que eraõ possíveis para acertar. Além da experiencia de doze anos de língua entre os Indios, nos quaes desde o primeiro anno até o presente fui de proposito notando, reparando, & perguntando não somente para entender, & fallar doutiva, mas para saber a língua de raiz, & com fundamento; conferi com os nossos Religiosos línguas mais antigos, & examinei Indios de diversas Aldeas; & por derradeiro fui conferindo o presente Catecismo sentença por sentença com Indios, que tinhaõ bastante capacidade para entender o meu significado, & para a frase correspondente na sua lingua. Para dar satisfacaõ aos diversos pareceres que havia sobre o modo de escrever, concordei a diversidade com a novidade de algũas letras, & acentos juntamente com a pronunciação delas, com aprovação de todos. Com que me parece que não deixei todas as diligencias possiveis, para que sahis-se a luz este Catecismo, senão livre de todos os erros, ao menos expedito, & bastante em falta de outro melhor, para

os Missionarios novos serem ouvidos, & entendidos dos Indios, que he o fim principal, que se pertende; pois por falta dele não se declaraõ aos Indios muitos mysterios, & muitas cousas necessárias a hum Christaõ. (MAMIANI, 1998, p. iij)

Além dos 12 anos que teria atuado como língua, durante os quais fez anotações, buscou entender e falar de “oitiva”, saber “a língua de raiz, & com fundamento”, Mamiani informa que teria consultado os religiosos que eram línguas mais antigos, além de índios de várias aldeias mais capazes no entendimento da língua portuguesa e que pudessem avaliar as estruturas correspondentes à sua respectiva língua. Em relação à definição de um sistema de escrita, teria adotado novas letras e acentos, suas respectivas pronúncias, contando também com a aprovação de todos os consultados. Vemos aqui um exercício cuidadoso de documentação linguística.

Um último aspecto a considerar diz respeito à forma de apresentação da língua indígena e da língua portuguesa, bem como as razões para isso. O próprio autor nos esclarece como teria organizado o *Catecismo*:

[...] Ajuntei neste Catecismo a significação Portugueza correspondente á fraze da lingua Kiriri por duas causas. A primeira, para que os novos Missionarios por essa via vendo os exemplos na lingua, & a significação no vulgar idioma, possaõ mais facilmente alcançar as frases, & o modo de fallar, & assim aprender mais depressa a lingua. A segunda causa he, porque se acaso este livrinho vier ás maõs de quem não sabe a lingua Kiriri, se aproveite tambẽ delle, ou para aprender os mysterios, & declaraõ delles para si; ou para os ensinar com esse método aos filhos, escravos, & outros de sua obrigação. (MAMIANI, 1698, p. iv)

A rápida aprendizagem da língua indígena pelos missionários e o uso do *Catecismo* por aqueles que não a conheciam teriam motivado o padre Mamiani a colocar a significação em língua portuguesa

junto à frase da língua kiriri. Entrevemos mais uma vez a política linguística da Companhia de Jesus quanto ao domínio da língua indígena e, nesse caso, uma língua de uso geral para realizar o trabalho de conversão e de catequese dos ameríndios. Considerando a distribuição territorial dos falantes da família linguística kariri, como discutimos na seção anterior, os registros realizados pelo jesuíta são importantes para as discussões sobre a retomada linguística pleiteada pelos Kiriri na atualidade. É certo que, na América Portuguesa, essa língua teria servido como instrumento de comunicação entre os falantes das diversas línguas que compõem a família linguística em questão.

Por fim, vale destacar que o *Catecismo e Arte de grammatica* constituem-se como testemunhos de uma língua macro-jê falada nos “Certões interiores” do Brasil pelos “Índios bravos e Tapuyas”, no caso em questão os Kiriri, que tinha a função de ser geral, considerando as missões para as quais as obras foram direcionadas, quais sejam: a Aldeia da Ascensão do Saco dos Morcegos (Vila de Mirandela), a Aldeia de Santa Teresa dos Quiriris em Canabrava (Vila de Pombal), a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição de Natuba (Vila de Soure) e a Aldeia de Geru (Vila de Távora, depois Tomar).

Considerações finais

Na contemporaneidade, as políticas de revitalização de línguas indígenas e, em específico, a demanda dos Kiriri de retomada linguística colocam em destaque a importância de uma maior discussão sobre a chamada família linguística kariri, particularmente da língua documentada pelo padre Luis Vincencio Mamiani em fins do século XVII.

Como registrado pelo jesuíta, a língua brasílica da nação kiriri – o kipeá – teria servido como instrumento para o trabalho de conversão e de catequese desse grupo etnolinguístico, servindo ainda

como língua geral nos “Certões interiores” da Bahia. As fontes documentais apresentam indícios da política de gestão das línguas indígenas executada pelos padres da Companhia de Jesus nas aldeias do sertão, cujo processo de colonização e de ocupação territorial se dá a partir do século XVII. Dada a importância dessa documentação como registros da língua dos Kiriri, constituem-se obras fundamentais para a discussão sobre a revitalização dessa língua na atualidade, como tem sido demanda pelos próprios indígenas no Território Indígena Kiriri (TIK), localizado no município de Banzaê, no estado da Bahia.

No capítulo “Ao leitor” do *Catecismo*, são explicadas as razões para a impressão das obras, e o padre Luis Vincencio Mamiani revela-nos que a principal motivação para a sistematização da “língua brasílica” da nação kiriri teria sido a formação dos missionários que promoveriam o trabalho de conversão e de catequese nas aldeias dos Kiriri. Nessa direção, as intenções apresentadas explicitam uma relação entre as políticas linguísticas dos jesuítas e as políticas de dominação e imposição de práticas socioculturais aos povos indígenas em suas missões.

Neste capítulo, fizemos uma análise das obras do jesuíta, trazendo à luz elementos para compreendermos a política linguística da Companhia de Jesus para as línguas indígenas. Como podemos observar, a principal motivação para a sistematização da “língua brasílica” da nação kiriri teria sido a formação dos missionários, com vistas ao trabalho de conversão e catequese. Assim, tanto a *Arte* quanto o *Catecismo* se inscrevem numa política de dominação, marcada por uma prática que poderíamos denominar de colonização linguística, embora não deixemos de reconhecer a importância dessas obras para a escrita de uma história social linguística do Brasil e, de modo particular, da América Portuguesa.

Referências

- ABREU, R. N. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (org.). *Sociolinguística e políticas linguísticas: olhares contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 163-188.
- BATISTA, R. de O. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 121-147, 2005.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- COÊLHO, K. de C. *A política e a linguística na política linguística: línguas de imigração, direito e Estado*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- DANTAS, B. G.; SAMPAIO, J. A. L.; CARVALHO, M. R. G. de. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, M. C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 431-456.
- GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas? *ReVEL*, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 1-19, mar. 2016.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2009.
- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil: da Baía ao Nordeste – Estalecimento e assuntos locais (séculos XVII-XVIII)*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1945. t. 5.
- LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.
- MAMIANI, L. V. *Arte de grammatica da língua brasilica da naçam Kiriri*. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes, 1699. Edição fac-similar. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:mamiani-1699-arte>. Acesso em: 18 set. 2019.
- MAMIANI, L. V. *Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasilica*. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes, 1698. Edição fac-similar. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:mamiani-1698-catecismo>. Acesso em: 18 set. 2019.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>. Acesso em: 14 set. 2020.

MEGALE, A. H. *Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/987898>. Acesso em: 4 set. 2020.

NIMUENDAJÚ, C. *Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes*. 2. ed. Brasília, DF: IPHAN, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl/pagina/detalhes/1563>. Acesso em: 14 nov. 2019.

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F. L. da (org.). *Direito à fala: questões do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-91.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Language politics and the linguist. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 83-95, 2005.

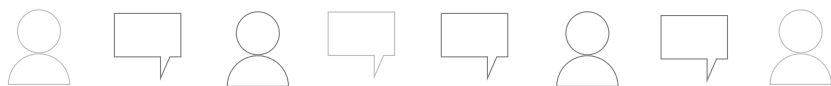
RODRIGUES, A. As línguas gerais sul-americanas. *Papia*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/artigo:rodrigues-1996>. Acesso em: 16 set. 2020.

SANTOS, A. L. S. M. Mediações culturais no além-mar: o padre Mamiani e os usos da língua kiriri nas brenhas dos sertões. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 32, n. 1, p. 45-62, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24482>. Acesso em: 9 set. 2020.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, p. 451-473, 2013.

SOUZA, P. D. dos S. *Sobre o uso da Língua do Príncipe: história social da cultura escrita, reconfigurações linguísticas e populações indígenas na Bahia setecentista*. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SPOLSKY, B. *Language management*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.



Acessibilidade textual e terminológica

do presente ao passado

Maria José Bocorny Finatto

Introdução

Este capítulo, feito a convite dos organizadores do Seminário dos Grupos de Pesquisa (2021) – da Linha 2, intitulada Linguagens, Discurso e Sociedade –, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), busca sintetizar e recuperar o conteúdo da nossa exposição feita na época do evento. Todavia, quase dois anos depois, para esta publicação, fizemos alguns acréscimos e atualizações. Uma primeira modificação foi realizada em relação ao título da nossa palestra quando invertemos o subtítulo, pois um contexto histórico sobre acessibilidades virá depois. Entre os acréscimos, evocamos algumas reflexões presentes no nosso livro mais recente (FINATTO; PARAGUASSU, 2022), publicado em formato *e-book*. Esse é um livro de acesso livre e gratuito e que trata justamente sobre o tema das acessibilidades. Nesse *e-book*, vários dos pontos aqui apresentados, de modo resumido, encontram-se melhor contextualizados.

Conforme entendemos e já registramos em diferentes oportunidades (FINATTO; PARAGUASSU, 2022, p. 21), quando nos referimos à acessibilidade do texto escrito, sobretudo a do texto que

contém terminologias, temos em mente uma condição ou propriedade desejada. Essa condição implicaria que a informação seja veiculada em uma forma compatível com as necessidades e com as condições de aproveitamento das pessoas que a buscam. E quanto a essas tais pessoas, podemos imaginar diferentes leitores-destinatários da informação. Ter em conta algum perfil de leitor com quem dialogamos, via escrita ou fala, é fundamental.

Ao supor, por exemplo, um adulto trabalhador, pessoa comum, com idade entre 25 e 50 anos, que tenha escolaridade limitada ao ensino fundamental e poucas experiências com leitura de materiais escritos, todo o nosso comportamento de redação poderia – ou deveria – ser afetado. Essa imagem de um dado leitor deve ser considerada também quando produzimos materiais apresentados em suportes digitais, na internet ou via telefones celulares.

Naturalmente, podemos ter em mente pessoas com outros perfis e imaginar diferentes situações de comunicação, os quais demandariam outras condições da nossa escrita. Nessa linha, supõe-se o enfrentamento da leitura de um texto escrito em português brasileiro cuja temática fosse associada a algum âmbito técnico-científico. Em seguida, pode-se pensar como seus leitores: pessoas idosas, crianças, adolescentes, pessoas com condições ou necessidades especiais, com a capacidade de visão reduzida, daltônicos, disléxicas, imigrantes refugiados que não sabem português o suficiente, surdas para quem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é língua materna, entre tantos outros perfis de interlocutores. Sobre o atendimento dessas pessoas e o papel da imagem e do *design* junto à informação escrita em diferentes ambientes, vale consultar o capítulo de Cardoso e Pavani (2022) no nosso *e-book* anteriormente citado. Ambos autores, que não são linguistas, especializaram-se em variedades da comunicação alternativa e inclusiva, comunicação multiformato, o que em muito extrapola a palavra escrita e a mensagem impressa “tradicional”. Nesse transbordamento, vemos que a palavra escrita, embora possa tornar-se coadjuvante, sempre terá

muito destaque, cumprindo seu papel fundamental, cooperando e harmonizando-se com outros recursos.

Feitas essas considerações, neste capítulo, vamos nos centrar: a) no primeiro perfil de leitor mencionado: adultos trabalhadores brasileiros com escolaridade limitada; b) no seu relacionamento, como leitores, com textos escritos não ficcionais de temática técnico-científica. Estará em destaque apenas a escrita dos textos, as palavras, sem considerarmos outros recursos e formatos que acompanhem a mensagem verbal. Ao final deste capítulo, tratando do passado, faremos um brevíssimo histórico sobre propostas de acessibilidade das informações, mais ou menos sensíveis, que precisavam chegar ao entendimento do povo. Nessa parte, realçaremos as iniciativas dedicadas à facilitação de mensagens e à promoção de maior acessibilidade para informações de temática médica em português, ao longo do século XVIII. Esse é um assunto que já rende vários trabalhos com enfoque sócio-histórico ou diacrônico no campo da Terminologia, dos Estudos do Léxico, das Humanidades Digitais e da História da Ciência.

Acessibilidade do texto escrito que contém terminologias: origens da ideia

Quando, em 2010, começamos a registrar a expressão Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT), quisemos inicialmente denominar uma ideia que nos parecia diferenciada, que precisava ser equacionada em meio aos estudos linguísticos de Terminologia e de Lexicografia que vivenciávamos. A expressão ATT, conforme vejo hoje, tentou “batizar” o desejo de nos colocarmos em meio a um novo cenário das Ciências do Léxico e das pesquisas linguísticas aplicadas sobre fenômenos da comunicação técnico-científica. Havia algo pulsante a ser encarado: a necessidade e o compromisso de aproximar a nossa pesquisa às demandas sociais em relação à

veiculação de informações sobre temas técnico-científicos. Era preciso sair da nossa bolha acadêmica, mostrar aplicabilidades e situar, para as nossas comunidades fora da universidade, o papel de uma ciência chamada Linguística.

Assim, um conceito de ATT foi sendo construído junto aos nossos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Textos Técnicos e Científicos (Textecc) e Projeto Terminológico Cone Sul (Termisul). A ideia foi sendo colocada como uma condição, propriedade ou qualidade a ser alcançada. E, como esses grupos de pesquisa acadêmica sempre foram interdisciplinares, conseguimos ampliar diálogos e debates. Em especial, o nosso grupo da ATT segue sendo dinamizado pela participação de profissionais da saúde, comunicadores, professores, historiadores, informatas, advogados, tradutores, linguistas, especialistas em Libras e comunicação inclusiva, todos interessados em alguma questão de linguagem.

Nesse percurso, estabelecemos a noção da ATT como uma condição idealizada, algo a ser obtido mediante esforço e/ou trabalho, que demanda investimentos. Para nós, a ATT também é um modo de ser da informação escrita que, envolvendo conteúdos científicos, técnicos, tecnológicos ou afins, saberes e conhecimentos, possa favorecer ideias em movimento e a comunicação realmente efetiva. Seja a comunicação entre especialistas de diferentes áreas ou aquela entre especialistas e a comunidade em geral, essa condição e o movimento de saberes e de conhecimentos, conforme fomos entendendo, também precisariam estar melhor contemplados nos estudos da Lexicografia e de Terminologia. Esses estudos, assim, precisariam ir além das tradicionais tarefas de descrever vocabulários técnico-científicos, sendo necessário produzir glossários, dicionários e obras afins, lidar com *corpora* textuais multilíngues em projetos de Terminografia, entre outros. Naturalmente, nada seria possível sem o suporte desses estudos e tarefas basilares da Terminologia, mas seria preciso ressignificá-los em meio à ideia de promover ATT.

Nesse caminho, construindo conceitos e práticas para ATT, fomos ao encontro de perspectivas teóricas e metodológicas de Terminologia mais afeitas aos diálogos com um cenário brasileiro de saberes e conhecimentos em movimento. Afinal, a acessibilidade envolvida, sempre frisamos, não diz respeito apenas à compreensão de terminologias, vocabulários e respectivos conceitos em sincronia. Estamos lidando com textos e terminologias em situações comunicativas diferenciadas, especialmente com a comunicação entre especialistas – muitas vezes com o auxílio dos jornalistas – e as pessoas leigas em um dado assunto. Em nossa percepção, reúnem-se elementos comunicativos, cognitivos, discursivos, sócio-históricos e linguístico-enunciativos. Essa reunião demanda uma perspectiva de Terminologia descritiva que já havíamos reconhecido, desde 2004, como textualista. Perspectiva essa que iniciou sendo elaborada como uma Terminologia Linguístico-Textual – denominação mencionada em Finatto (2004).

A ATT, assim situada ou “encaixada”, conforme propusemos e temos desenvolvido, sempre em parceria com várias pessoas, precisaria ainda ser legitimada como mais um foco de interesse específico em meio aos estudos – descritivos – de Linguística Aplicada e teórica, bem como de Terminologia. Afinal, os estudos linguísticos que se debruçam sobre a divulgação ou popularização (também chamada de vulgarização) científicas são bastante marcados pela exploração morfossintática de terminologias, pela pesquisa das fraseologias especializadas, sobre padrões da definição, variação denominativa e conceitual e produção de reconhecimentos terminológicos diversos. Há uma produção considerável especialmente dedicada aos cenários de comunicação especializada multilíngue, sobretudo no território dos estudos de tradução técnico-científica.

De nossa parte, frente a um ideal de bom funcionamento dos textos especializados cujos conteúdos precisam chegar a pessoas comuns, prevemos e acolhemos diferentes tipos de comunicação e cenários de interação e interlocutores. Assim, chegamos à situação

de simplificar ou facilitar um texto que parecesse mais complexo para um determinado tipo de leitor-usuário. Nesse projeto em torno da ATT, os estudos sobre práticas da divulgação científica e de popularização de temas científicos para público leigo ou semileigo são, para nós, uma fonte de conhecimentos inarredável. E mesmo as trocas de saberes e conhecimentos entre pessoas leigas sobre um dado tema especializado, não poderão ser desprezadas.

Entretanto, vale sublinhar que sempre tivemos consciência de que simplificar uma mensagem não é – necessariamente e apenas – “encolher” um texto, cortando-se partes e/ou palavras que se julgam difíceis ou desnecessárias. Muitas vezes, é preciso enriquecer um texto (ESTOPÀ, 2019), refazê-lo, aumentando-se o que está escrito e agregando-se a ele diferentes recursos. Isso ocorre, por exemplo, quando é preciso incluir explicações, exemplos, analogias ou outros recursos facilitadores, como ilustrações, marcadores, *hiperlinks*, cores e diferentes trabalhos de *design*. Simplificar, assim, torna-se equivalente a todo um trabalho complexo e cuidadoso de enriquecimento de uma mensagem. Não se trata apenas de sumarizar, destacar pontos mais significativos ou resumir.

Portanto, pensar na promoção da ATT é também pensar em um valor agregado, em um processo de construção a partir de algo preexistente, ainda que se possa já pensar em algo que nasce originalmente já dotado de algum potencial de acessibilidade. Em uma mensagem escrita que se julgue possivelmente complexa, ajustam-se palavras, inserem-se “pontes” ou “rampas de acesso”. Esses elementos sempre serão erguidos, modulados e conservados pela empatia de quem produz o texto em relação à pessoa que receberá a mensagem. Esse enunciador, dotado de empatia, entende que seu interlocutor precisará compreender a mensagem veiculada para poder atender diferentes necessidades, interesses e propósitos. E ele fará algo para que isso aconteça.

O que é e do que é feita a Complexidade Textual (CT)?

A Complexidade Textual (CT) pode ser entendida, grosso modo, no contexto deste breve capítulo, como o “avesso” ou contrário do que colocamos como acessibilidade, uma capacidade de acessar, entender, processar uma mensagem de modo que ela faça sentido. Naturalmente, em termos de um texto escrito, pensando apenas na palavra escrita, o que é/parece complexo para uma pessoa não será para uma outra. Afinal, essa é uma condição sempre relativa e que depende de vários fatores.

As habilidades de letramento – que alguns denominam *literacia* – e a proficiência de leitura, por exemplo, são fatores a considerar quando se pensa em CT. Os estudos psicolinguísticos sobre processos de compreensão de leitura de textos escritos têm muito a nos ensinar. Nesse sentido, há também o tipo do discurso/gênero textual envolvido, a “idade” da informação veiculada, o tipo de registro escrito (mais ou menos formal), o conhecimento prévio do leitor sobre o que o texto trata e sobre a situação comunicativa envolvida, as condições psicofísicas e sociais do leitor, o tipo de ambiente físico em que se dá a leitura, o intervalo de tempo que se tem, entre tanto outros fatores. Além disso, naturalmente, uma pessoa com dificuldade física para enxergar, lendo em uma sala escura ou mal iluminada ou em meio a barulho intenso, também enfrentará outras dificuldades para compreender o que esteja lendo. Em resumo: há muita coisa envolvida.

Entretanto, conforme já mencionado, vamos nos limitar, neste capítulo, a refletir sobre o contato com o texto escrito, sem considerar elementos visuais ou imagens nele contidos, e sobre as condições de leitura de pessoas sem necessidades especiais. Vamos nos centrar na figura de pessoas adultas com escolaridade limitada e com poucas experiências com a leitura de textos que tratam de temas científicos. Imaginaremos uma pessoa adulta que enxergue bem e que tenha um ambiente e condições mais ou menos favo-

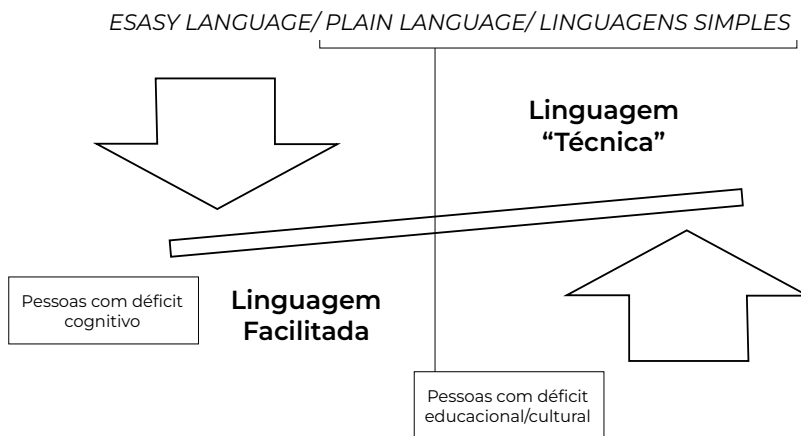
ráveis para enfrentar a informação escrita, uma informação que a própria pessoa tenha buscado e que precise entender.

Mesmo assim, com esse recorte idealizado, dizer apenas e simplesmente que um dado texto é complexo seria o mesmo que dizer que o texto é bom ou ruim ou que um tal monumento é velho ou novo. Afinal, será preciso definir pontos de referência para delimitar essa condição/qualidade. Por isso, conforme entendemos, imaginar ou requerer ou buscar um conceito único para CT parece ser um objetivo, no mínimo, inglório. Afinal, a CT, de modo que lhe é inerente, poderá ter diferentes dimensões e ser definida de maneiras variadas a partir de distintos pontos de vista. Isso é o que como vemos, por exemplo, no trabalho de Figueiredo-Gomes e Mendes (2018), que trataram de observar elementos de complexidade estrutural, cognitiva e visual de textos científicos sob a ótica da Linguística Funcionalista. A partir dessa perspectiva, os autores nos oferecem um conceito próprio para CT, delimitado por um dado cenário de investigação.

Diferentes olhares sobre um fenômeno ou processos e elementos dinamizadores da CT, ao nosso ver, também poderiam ser deslocados do texto para um todo de linguagem, especialmente quando pensamos nas práticas comunicativas de escrita que tratam de veicular conhecimentos técnico-científicos ou que trazem conhecimentos e saberes que se precisa comunicar, transmitir e/ou ensinar. Este vasto território linguístico e comunicativo especializado seria algo que comumente chamamos de linguagem técnica.

A imagem a seguir, na Figura 1, que pode evocar uma gangorra ou uma balança, serve para representar um fluxo de comunicação. Um ponto do fluxo parte de uma linguagem técnica, cujos conteúdos precisariam ser customizados. Depois, transforma-se em uma linguagem simples (conhecida pela denominação internacional *plain language*) para atingir mais destinatários e então poder adquirir a feição de uma linguagem facilitada (*easy language*), voltada ao atendimento das necessidades de informação para pessoas com necessidades especiais.

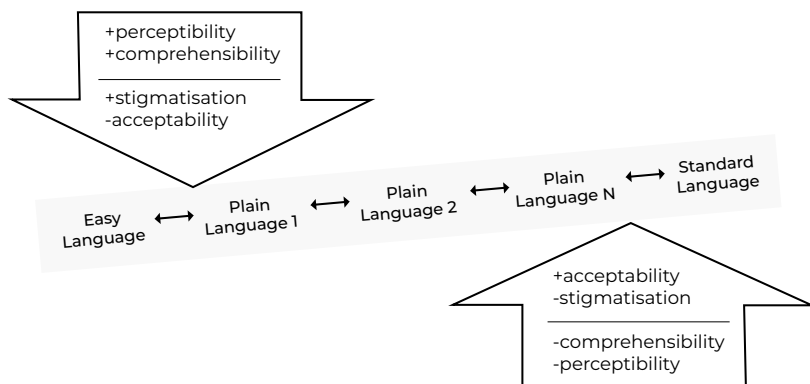
Figura 1 – A gangorra da comunicação acessível



Fonte: elaborada pela autora.

Com a representação da Figura 1 em mente, convido você, que me acompanhou até aqui, a considerar a Figura 2, a seguir. Essa figura foi produzida originalmente por Hansen-Schirra e Maaß (2020) em um livro todo dedicado aos temas da *easy language*. Essa imagem parece deixar mais detalhada a nossa figura anterior – se você souber um pouco de inglês. Nela vemos informações que mobilizam traços positivos e negativos para elementos/fatores não expressos na Figura 1, que traduzimos como perceptibilidade, compreensibilidade, aceitabilidade e estigmatização. Todavia, nessa segunda figura, não teremos uma associação direta com a linguagem e a comunicação técnico-científica, e sim com uma linguagem padrão (que poderíamos identificar como uma norma culta ou com a nossa linguagem técnica). A linguagem, assim, “se move”: diminui, em tese, a CT, em direção à linguagem facilitada. Outros aspectos desse fluxo da linguagem especializada até a linguagem facilitada podem ser conferidos em Tcacenco (2022). Essa ideia de movimento é preciosa.

Figura 2 – Perceptibilidade, compreensibilidade, aceitabilidade e estigmatização



Fonte: Hansen-Schirra e Maaß (2020, p. 24).

Considerados os dois cenários mobilizados pelas duas figuras, penso que valeria, sobretudo, questionar os elementos associados a fatores como estigmatização e aceitabilidade quando pensamos no acesso à informação para todos. Afinal, no âmbito de esforços em prol da comunicação inclusiva e em linguagem simples e da ATT, ainda é comum ouvir comentários sobre perigos de se “nivelar por baixo”, “vulgarizar” ou “descaracterizar” a informação-fonte, especializada, que chegaria para uma massa leiga. Aliás, já temos leis¹ no Brasil que tratam desse tema e da obrigatoriedade do fornecimento de informações de utilidade pública em linguagem simples, clara e acessível. Ficou menor o espaço para esse tipo de melindres, desrespeito ou preconceitos.

Voltemos ao exame de alguns traços do que poderia ser considerado como CT, em suas possíveis facetas, na divulgação de informação

...

1 Conforme a Lei de Acesso à Informação (LAI), Lei nº 12.527/2011, do Decreto nº 7.724/2012, no seu artigo 5º: “É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, *de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão*”. (BRASIL, 2011, p. 1, grifo nosso)

sobre temas científicos. Vejamos, como exemplo, uma frase inicial, que abre um texto recortado de um *site* especializado na divulgação de temas sobre cuidados com a saúde para pessoas leigas.

Fenilcetonúria: o que é, sintomas, tratamento e complicações.

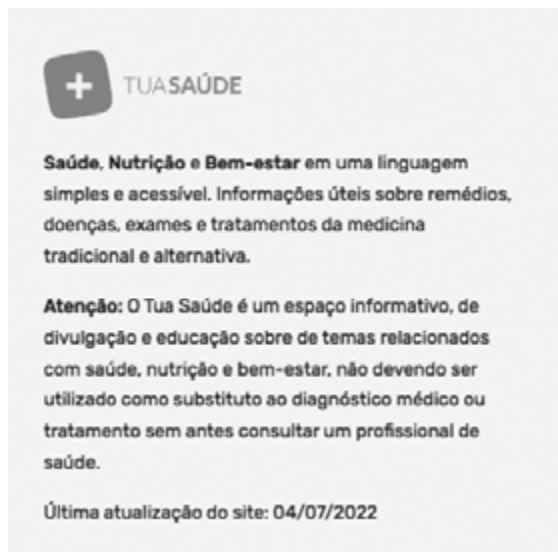
A fenilcetonúria é uma doença genética rara caracterizada pela presença de uma mutação responsável por alterar a função de uma enzima no organismo responsável pela conversão do aminoácido fenilalanina em tirosina, o que leva ao acúmulo de fenilalanina no sangue, que em grandes concentrações é tóxico para o organismo, podendo causar deficiência intelectual e convulsões, por exemplo. (ZANIN, 2022)

A proposta desse *site* é, justamente, aproximar informações sobre saúde da população em geral, com uma linguagem simples e acessível, conforme vemos reproduzido na Figura 3.

Como já mencionado aqui, a condição de complexidade da forma escrita de um texto pode ter várias facetas ou dimensões. No que tange à estrutura linguística, ao modo de organização das palavras, desde muito tempo, há esforços no sentido de tentar sistematizar, estimar e/ou objetivar traços do potencial de complexidade das mensagens escritas em suporte impresso. Por isso, uma série de medidas – contagens – foram criadas para tentar equacionar alguma coisa nesse universo: o número de palavras que há em um texto escrito, o tamanho dessas palavras, variedade e repetitividade do vocabulário, presença de remissões, elementos de coesão, retomadas e uso de pronomes no lugar de nomes, tamanhos e tipos de frases, número de frases por parágrafo, entre tantos outros. Há todo um conjunto de métodos estatísticos, desenvolvidos desde a Segunda Guerra Mundial, dedicados a mensurar a potencial complexidade de mensagens escritas. Para quem se interesse por conhecer esses enfoques matemáticos e algumas ferramentas automáticas para tal aferição de potencial CT, que nos

fornecem referências bastante úteis, recomendo acessar o nosso *site* da ATT.²

Figura 3 – Dados do *site* acessado + Tua Saúde



Fonte: Tua Saúde, 2022.³

Agora voltemos ao exemplo da informação sobre fenilcetonúria. Considerando apenas a primeira frase do informe, anteriormente reproduzida, temos um conjunto único formado por 57 palavras. Com certeza, é uma frase bem longa. Talvez tenha carecido de uma revisão linguística mais cuidada, além da revisão técnica, conceitual, assinada por uma profissional da saúde, devidamente identificada. Ao intuirmos elementos de uma CT, se considerarmos a provável dificuldade compreensão dessa informação por uma pessoa adulta com escolaridade limitada que acessou o *site*, será preciso reconhecer

...

2 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/>. Ver a parte indicada no menu como "MEDIDAS DE COMPLEXIDADE".

3 Disponível em: <https://www.tuasaude.com/>.

também que, não sendo competência do revisor técnico o trabalho de revisão linguística, temos um problema que é bem distante daquilo que alguns qualificam como sendo um problema menor.

Afinal, esse tipo de revisão linguística não envolve apenas verificar erros de gramática tradicional, coisas que um revisor do editor Word pode apontar. Nesse caso, importa verificar a adequação do formato, avaliar como está a apresentação da mensagem tendo-se em mente o usuário da informação que se pretende atingir. E aqui pensamos em ATT, em leiturabilidade e nos enfrentamentos instaurados para um leitor leigo, mesmo que seu perfil correspondesse a uma pessoa com ensino médio completo.

Esse leitor – figura que parece vaga ou desfocada – é a pessoa com quem se dialoga via texto e que poderá ter mais ou menos letramento, inclusive poderá ter pouco letramento digital. Em se tratando de complexidade cognitiva e do texto exemplificado, vale perguntar: qual leitor já desistiria de seguir com a leitura e a busca de entendimento sobre fenilcetonúria logo após a passagem por essa primeira frase-parágrafo? Vale mencionar que essa frase-parágrafo está posicionada após uma pergunta tão atrativa, cuja resposta, em tese, seria obtida como recompensa pelo esforço de ler a mensagem escrita. Independentemente do que possamos criticar sobre a frase, pelo menos, com ela, descobre-se que se trata de uma doença rara, mesmo que algumas pessoas não consigam interpretar o que significa doença genética.

Enfim, espero que o que está colocado até aqui possa servir para aumentar o interesse pelo tema da ATT e sobre esse tipo de estudo, que também é linguístico e textual-discursivo. Na sequência, tento expandir um pouco as questões até aqui colocadas.

Uma aventura desde o passado

A percepção da necessidade de promover compreensibilidades, sobretudo de mensagens escritas, cujo caráter é o da perenidade

– pois as palavras voam e a escrita fica –, não é de hoje. Ficando apenas em um intervalo de tempo de alguns séculos, tenho destacado, como um ponto de partida histórico interessante para a ideia de acessibilidade(s), as iniciativas de Martinho Lutero (1483-1546). Seu nome está associado à luta pelo texto da Bíblia poder ser reproduzido nas línguas nacionais, em lugar do latim.

Na *Carta aberta sobre a tradução* (1530), escrita por Lutero, testemunha-se todo um esforço em prol de um empoderamento via acessibilidade da informação e das histórias da Bíblia, que ele defendeu que fossem apresentadas em alemão. Todavia, vale frisar, Lutero defendia que se usasse, na tradução do texto latino, um tipo ou variedade de alemão que fosse reconhecido e mais facilmente compreensível pelo seu povo. Mais detalhes sobre esse documento e sobre o seu importante papel para os estudos e práticas da tradução encontram-se no trabalho de Resende (2019).

Essa sua *Carta*, Lutero nos mostra um pouco da luta contra seus críticos, que ele chama de papistas – e até de invejosos. Eles consideravam que Lutero havia corrompido a mensagem sagrada, trazendo-a naquele alemão, digamos, popular ou tosco. Nessa sua missiva, Lutero rebatia as críticas que questionavam suas escolhas de vocabulário. Vale relembrar as suas palavras magistrais:

ao traduzir, esforcei-me em um alemão puro e claro [...] meu caro, agora está traduzido e pronto. Qualquer um pode ler e entendê-lo' [...] *'não se tem que perguntar às letras na língua latina como se deve falar alemão, [...] mas, sim, à mãe em casa, às crianças na rua, ao homem comum no mercado'*. (LUTHER, 2006, p. 101-102, grifo nosso)

A ideia luterana era que a mensagem chegasse justamente a essas pessoas “do povo”, em um formato que lhes fosse familiar ou reconhecível. E esse foi um “estrage” social e político daquela época, pois a leitura autônoma do texto sagrado dispensaria os sacerdotes católicos como intermediários. E tal autonomia ainda

incrementaria, para o povo, uma obrigação de saber ler. Por isso, historicamente, ao lado de cada igreja luterana, havia uma escola.

Depois de Lutero, aos finais dos anos 1680, encontramos esforço semelhante pela autonomia e acessibilidade no chamado Iluminismo. No ideário iluminista, calcado na percepção de uma iluminação pelo conhecimento, voltamos ao desafio de fazer com que os conhecimentos fossem compreensíveis para aqueles que os buscassem.

Assim, ao longo do século XVIII, assiste-se a um movimento global que reconhece a validade de se colocar o conhecimento científico e seus registros escritos – que então concretizavam uma nova modalidade de textos sagrados – em formatos mais acessíveis. Novamente, advogou-se pela informação (agora a de caráter científico) apresentada não mais apenas em latim. De acordo com tal posicionamento, surgiram obras e tratados científicos e especialmente obras médicas, todos publicados nas línguas nacionais, incluindo o português. Afinal, reconhecia-se que o latim – língua franca – não era assim uma língua tão bem compreendida ou ensinada. Isto é, havia demanda, espaço e conhecimentos para abastecer materiais impressos nas línguas nacionais.

Buscando reconhecer as origens desse movimento e estudar as propostas linguísticas de facilitação da informação, temos explorado, como um *corpus*, textos médicos antigos, escritos em português, impressos entre o término do século XVII e início do XVIII. São registros que nos contam o desejo histórico de compartilhar e equacionar conhecimentos e saberes associados a episódios de epidemias e de doenças avassaladoras. Esses textos trazem explícito o reconhecimento da necessidade de empregar um formato de escrita que fosse mais acessível ou simples para seus destinatários.

Nesta pesquisa sobre uma história da ATT, dedicamo-nos a alguns textos produzidos por médicos, cirurgiões e enfermeiros, com destaque para manuais produzidos pelo médico português J. C. Semedo (1635-1719). Semedo, cuja obra chegou ao Brasil Colônia,

buscava compartilhar seus conhecimentos – e muitos desconhecimentos que hoje vemos como brutais – em uma linguagem acessível e apenas em língua portuguesa. Naquela época, o mais comum e respeitado na formação de novos médicos e oficiais da saúde ainda eram os registros e conhecimentos estudados apenas em latim. Um pouco dessa nova aventura de pesquisas e os textos antigos em estudo podem ser conferidos no *site* Terminologia Histórica.⁴

Ao convidar você para conhecer mais dessa história e História, penso que vale pensar mais e melhor sobre esse movimento iluminista de tradução para o português, envolvendo especialmente obras científicas ou mesmo materiais instrucionais. Havia, desde então, também um movimento para uma tradução intralinguística, além da tradução interlinguística. Afinal, não bastava um manual médico estar em português, era preciso que o seu texto fosse apresentado em um português mais compatível com as condições de entendimento dos leitores daquele espaço-tempo. O que isso implica não é algo que caiba tratar aqui neste breve capítulo. Todavia, é inegável que há toda uma série de elementos que valeria recuperar e até repercutir sobre a constituição de conhecimentos, saberes, ciências e terminologias e sobretudo sobre a proposta de acessibilidade desses materiais no cenário sócio-histórico e político em que se inserem. Assim, entendemos que vale refletir, de um modo amplo, sobre tema da ATT, que nos desafia até hoje.

Agradecimentos

Nosso agradecimento aos seguintes órgãos de fomento à pesquisa que ajudam a tornar possível o que trazemos neste capítulo: à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

...

4 Ver em: <http://www.ufrgs.br/textecc/terminologia/index.php>.

Superior (Capes), que promoveu a ação de internacionalização através do Edital 06/2018; ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que possibilitou a concessão de bolsas de produtividade em pesquisa e bolsa de doutorado; ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Letras-UFRGS) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da UFRGS, que concedeu bolsas aos estudantes do nosso grupo de pesquisa.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221-A, p. 1-4, 18 nov. 2011.

CARDOSO, E.; PAVANI, D. B. Comunicação para todos: aplicação da comunicação aumentativa e alternativa na divulgação científica. In: FINATTO, M. J. B. F.; PARAGUASSU, L. B. (org.). *Acessibilidade textual e terminológica*. Uberlândia: EDUFU, 2022. E-book. p. 138-159. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35193>. Acesso em: 30 jun. 2022

ESTOPÀ, R. Lexicografía especializada escolar: construyendo definiciones a partir de un corpus de definiciones escolares deconstruidas. In: SÁEZ, J. S.; MERÍN, M. Q. (org.). *Retos y avances en lexicografía: los diccionarios del español en el eje de la variación lingüística*. Valencia: Asociación Española de Estudios Lexicográficos, 2019. p. 233-246.

FINATTO, M. J. B.; PARAGUASSU, L. B. (org.). *Acessibilidade textual e terminológica*. Uberlândia: EDUFU, 2022. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35193>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FINATTO, M. J. B. Termos, textos e textos com termos: novo enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva linguística. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (org.). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004. v. 2. p. 341-358.

FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; MENDES, W. V. Busca de medida de complexidade textual numa abordagem funcionalista. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 419-441, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1188>. Acesso em: 7 jul. 2022.

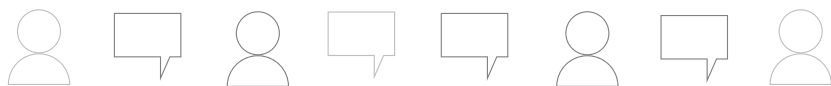
HANSEN-SCHIRRA, S.; MAAß, C. Easy Language, Plain Language, Easy Language Plus: perspectives on Comprehensibility and Stigmatisation. In: HANSEN-SCHIRRA, S.; MAAß, C. (org.). *Easy Language Research: text and user perspectives*. Berlin: Frank & Timme, 2020. v. 2.

LUTHER, M. Carta aberta sobre a Tradução. Tradução de Mauri Furlan. In: FURLAN, M. (org.). *Clássicos da Teoria da Tradução: Renascimento*. Florianópolis: NUPLITT, 2006. (Antologia bilíngue, 4). p. 95-115.

RESENDE, P. P. de. A “carta aberta sobre tradução” de Lutero e a teoria da equivalência de Nida: um breve diálogo. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tradução) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26198>. Acesso em: 7 jul. 2022.

TCACENCO, L. Tradução Interlinguística de textos de museus para Leitores com Baixo Letramento: uma questão de Linguagem Facilitada/Simplificada. *Domínios de Linguagem*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 906-927, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/61387>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ZANIN, T. Fenilcetonúria: o que é, sintomas, tratamento e complicações. *Tua Saúde*, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/fenilcetonuria/>. Acesso em: 5 jul. 2022.



A Hieronímia e os nomes da Deusa

um estudo entre a Antroponímia e a Lexicografia

Elder Carlos dos Santos
Celina Márcia de Souza Abbade

Introdução

O presente capítulo consiste num excerto da dissertação intitulada: *A face tríplice da Deusa e seus hierônimos a partir de O anuário da Grande Mãe* (FAUR, 2001), defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). A proposta aqui é abordar, em uma perspectiva antroponímica, os nomes das deusas, presentes em Faur (2001), obra intitulada *O anuário da Grande Mãe*. Sabemos que a Antroponímia é a parte da Onomástica “[...] que estuda a origem de nomes próprios de pessoas, nomes individuais, parentais, sobrenomes, apelidos e alcunhas”. (AMARAL; SEIDE, 2020, p. 11) Dessa forma, como pressuposto teórico, fundamentamo-nos principalmente em Amaral e Seide (2020).

A vertente da espiritualidade da deusa ou do feminino sagrado, de onde emerge o *corpus* de base, será apresentada em forma de um vocabulário ao final do texto. Também serão realizados breves comentários acerca da Onomástica, Antroponímia e Hieronímia, a fim de fundamentar o estudo realizado.

A vertente da espiritualidade abordada aqui se relaciona com algumas tradições pagãs e neopagãs, oferecendo destaque à mulher

e ao feminino através das várias deusas reverenciadas. Os questionamentos acerca do modelo consagrado de religião no Ocidente – com predomínio do masculino – e dos seus prolongamentos na discussão sobre gênero se intensificaram na Inglaterra a partir da década de 1950, quando Gerald Gardner funda a wicca (TERZETTI FILHO, 2016), religião neopagã com ênfase no feminino. No contexto da contracultura, nos Estados Unidos, essa vertente religiosa tem outro momento de difusão, na década de 1960. (TERZETTI FILHO, 2016) Estas mudanças sociais e culturais criaram um contexto para o resgate do feminino em âmbito religioso, inspirado em cultos pré-cristãos.

Os nomes da Deusa – que outrora seria uma, a Grande Mãe – estão representados através de diversas outras deusas, reverenciadas nas mais diferentes culturas que se baseiam na concepção do feminino sagrado herdado de um período bem distante vivido pela humanidade. O resgate de aspectos do feminino – perdidos no tempo e espaço, usurpados de sua potência simbólica pela ideologia patriarcal – definiu os rumos da civilização do Ocidente.

Serão analisadas categorias já propostas pela autora no *corpus* analisado (FAUR, 2001), que reuniu deusas em grupos específicos, de acordo com aspectos semelhantes. Os grandes grupos que categorizam as deusas são três e possuem relação com as fases da vida da mulher em aspecto concreto, mas principalmente em aspecto simbólico: donzela, mãe e anciã. Isso quer dizer, portanto, que o vocabulário apresentado tem como base categorias já presentes na obra, que também são relevantes e significativas para os adeptos da vertente religiosa.

A respeito das deusas e dos seus nomes

Para começar este percurso, é importante mencionar que, no ano de 1997, foi lançado no Brasil o livro *Todos os nomes da Deusa*. (CAMPBELL et al., 1997) O título, por si só, se destaca pela profunda

relação com esse trabalho, que se propõe a pesquisar os nomes das deusas, na perspectiva da Antroponímia. O livro traz textos de autores diferentes, cada um com seu olhar sobre o divino feminino e suas representações. As contribuições presentes neste capítulo são principalmente de Campbell (1997b), Eisler (1997), Gimbutas (1997) e Haleem (1997). Vale mencionar que há informações que apontam para épocas anteriores ao surgimento da escrita, portanto sem registros escritos. Logo, os nomes de muitas das figuras às quais os textos associam o divino não chegaram à atualidade.

Para Eisler (1997), é coerente que os seres humanos, no começo do seu processo civilizatório, ao iniciar seus questionamentos sobre de onde vieram e para onde iriam, tivessem percebido como um milagre que a vida surge do corpo feminino.

Sendo assim, teria sido simplesmente lógico que nossos ancestrais primeiro percebessem a Terra como uma Grande Mãe, uma Deusa da Natureza e da Espiritualidade que era a fonte divina de todo nascimento, morte e regeneração. (EISLER, 1997, p. 14-15)

Como indícios de sua hipótese, a autora menciona as evidências arqueológicas de pequenas estátuas femininas, chamadas de Vênus, encontradas em regiões desde a Ásia Menor à Europa. Essas estátuas datariam de mais de 20 mil anos e são figuras femininas que indicam cultos muito antigos. Elas seriam a representação de forças que geram vida. (EISLER, 1997)

Gimbutas (1997, p. 36) também dá mais detalhes sobre as estátuas femininas:

Nos últimos cem anos mais ou menos, cerca de mil gravuras, relevos e esculturas de imagens femininas do período Paleolítico foram encontradas, datando de aproximadamente 33.000 a 9.000 a.C. [...] Na Europa, a maioria tem sido encontrada na França, na Alemanha, na Tchecoslováquia, na Itália e na Ucrânia.

A autora visualiza uma sequência única de estruturação de um sistema de crenças religiosas ao longo das diferentes etapas da pré-história, com base no modelo matrifocal de sociedade. (GIMBUTAS, 1997) Por sua vez, Eisler (1997) propõe uma reflexão que repercute sobre as relações entre os gêneros.

A análise da forma que o corpo das estátuas se encontra posicionado e a relação com lugares específicos de valor simbólico e com áreas de culto do neolítico possibilitam concluir acerca da existência de diversos aspectos da Deusa, possivelmente ligada a determinadas ideias filosóficas. (GIMBUTAS, 1997)

Referindo-se mais especificamente à simbologia de partes do corpo e de elementos naturais, Gimbutas (1997, p.48) relata:

Em resumo, através dos tempos, o simbolismo da vulva e, particularmente, sua associação com símbolos de transformação – sementes, botões, brotos, sinais aquáticos, ventres grávidos e nádegas proeminentes – sugerem que isto era uma imagem fundamental para nascimento e regeneração; um símbolo orgânico e não erótico.

A autora aponta registros de uma deusa que doa e nutre vida na Europa, há 4000 e 3000 anos a.C., em geral tendo como atributos um colar e as mamas. Por vezes, podem apresentar características de pássaro, possivelmente uma coruja, associando-a à antiga “Deusa-Pássaro”. (GIMBUTAS, 1997, p. 53)

Referindo-se ao local e à época retratados por Gimbutas, Campbell entende o predomínio da divindade suprema como metáfora da sobrevivência da vida à morte que, em períodos mais recentes, passou a ser reverenciada como a “Deusa dos Muitos Nomes”. (CAMPBELL, 1997b, p. 78) Na Suméria, a deusa era chamada de Inanna. Em narrativas seguintes, de Ishtar. Nomes diferentes e mitos semelhantes, ambos envolvendo jornadas de descida aos infernos e a ambivalência entre a vida e a morte. (CAMPBELL, 1997b)

A raiz mitológica concernente à deusa reverenciada no neolítico é a natureza. O corpo da mulher é percebido como fonte de vida e, por isso, da mesma substância do cosmos. “Como pássaro, peixe, rato, cervo, rã e até mesmo água, a Grande Deusa aparece: de muitas formas, se não já também com muitos nomes”. (CAMPBELL, 1997b, p. 123) Dessa forma, pode-se observar a possibilidade de existir uma relação ou equivalência entre as diferentes formas e os diferentes nomes.

A Deusa dos Muitos Nomes também é reverenciada no Oriente. Haleem (1997, p. 189, grifo do autor) tece um comentário acerca do

[...] hino sânscrito *Lalithasahasranamam* (Os Mil Nomes da Deusa), em louvor a Deusa do nosso Universo com formas de tratamento que descrevem sua triplicidade fundamental como A Que Contém, A Que Mede e a Matéria do Universo [...].

A autora explica que o título do hino se refere aos diversos epítetos que a Deusa possui. Segue falando sobre alguns deles, que nomeiam aspectos da Deusa, na visão hindu. Ao longo da sua explanação, faz paralelos com a cultura ocidental, mencionando a proximidade com Afrodite, nos seus aspectos da beleza. Também estabelece um paralelo com Atena e Minerva, quando fala sobre os nomes que indicam seu aspecto bélico, que considera ainda como outra dimensão de sua beleza. (HALEEM, 1997)

O corpo que gera proporciona ao que é gerado o abrigo e alimento. Uma convivência provisória, prolongando-se até o fim da gestação. Nem breve, nem longa, mas suficiente para formar um novo ser. Nesse período intenso, em que dois são um, em que um gera outro, parece lógico imaginar que o corpo materno é o corpo que gera e que tem importância vital.

Após essa breve explanação sobre evidências arqueológicas que indicariam a possibilidade de um culto à Grande Deusa na pré-história europeia, originando as deusas da Antiguidade, percebe-se uma passagem do símbolo à palavra, da imagem ao

nome. A Grande Deusa pré-histórica, cujo nome não chegou até nós, gerou “filhas” que guardam aspectos dela, preservando-os em épocas posteriores.

Faz-se necessário mencionar que tal leitura é restrita e se limita ao continente europeu, apesar dos paralelos estabelecidos com a Índia, por exemplo. Mas sabemos que a Deusa se manifesta nas mais diversas culturas e crenças.

A escolha em apresentar aqui o contexto europeu está vinculada ao *corpus* de base e reside na crença de uma Grande Deusa ancestral ter se originado nesse continente ou chegado até nós a partir dele, o que é mais provável. Com a chegada dessa crença aos Estados Unidos, esse olhar se expande. Mas sabemos que a Grande Mãe está presente nas mais diversas culturas espalhadas por todos os continentes e a partir de diversos outros povos.

Por hora, este percurso – que também é histórico – alcança novas contribuições acerca das relações simbólicas entre elementos da natureza, mais especificamente a Lua e a Terra, com o feminino e a mulher.

O ciclo da Lua – astro que surge e desaparece, após crescer – divide-se entre o nascer e o morrer. Esse movimento possui uma relação com o ciclo da vida humana que tem começo e fim. A Lua, no entanto, sempre ressurgue. Seu ciclo incessante fez a Lua ser associada aos ciclos vitais, como a água e as plantas. Também a Lua, com suas fases, mede o tempo, influencia as marés e os ciclos menstruais. O trajeto da Lua unifica uma série de fenômenos. Associada à fertilidade tanto da flora quanto da fauna, a Lua tem, de acordo com mitos, a serpente como animal representante. Também está relacionada à fertilidade feminina. Para muitos povos, a Lua assume a forma de homem ou de serpente para manter relações com as mulheres. (ELIADE, 2008)

Por se relacionar a tantos diferentes itens, a Lua com os seus ciclos constitui uma teia que liga vários fenômenos e aspectos da vida. Algo que é mostrado em diversas tradições religiosas, nas quais

a Lua, assumindo a forma de uma divindade ou de um animal específico, cria a trama cósmica ou o que reserva o futuro humano. Deusas associadas à Lua também são associadas à tecelagem: Neith, Athena, Proserpina, Harmonia, Holda. (ELIADE, 2008)

A partir das contribuições do autor, pode-se perceber que a Lua é associada aos ciclos da natureza, o que a aproximou do ciclo menstrual, da fertilidade e da mulher. Com isso, pode-se concluir que a relação entre a Lua e o feminino é mantida em diversos mitos, desde tempos imemoriais. Realizando uma articulação com o *corpus* da pesquisa, citam-se exemplos de deusas com atributos lunares, relatados nele: Selene, Ártemis, Hécate e Hina. (FAUR, 2001)

Eliade (2008, p. 149) traz ainda aspectos sobre a relação entre a Lua e o materno: “Em compensação, acham-se presentes as sínteses Lua-Terra-Mãe com tudo o que elas significam (ambivalência bem-mal; morte-fertilidade; destino)”. Sobre a relação entre a Lua e o destino, é importante mencionar que o astro é associado a uma grande aranha nos mitos de muitos povos. A aranha tece os fios do destino, criando a teia de si própria, e todas as vidas se entrelaçam na mesma trama. As Moiras – que tecem os destinos – são deusas lunares. (ELIADE, 2008)

Nos locais onde grandes deusas tinham simultaneamente “[...] as virtudes da Lua, da Terra e da vegetação [...]” (ELIADE, 2008, p. 150), a roca e o fuso se tornaram seus símbolos, com os quais teciam os destinos dos seres humanos, o que acontece com a deusa do fuso em Tróia (2000-1500 a.C.), com a deusa Ishtar, com a deusa Atargatis, com a deusa de Éfeso. Com isso, as grandes deusas se tornam senhoras do destino, que o criam de acordo com o próprio desejo. A Lua se relaciona intimamente à existência humana devido à sua natureza cíclica e ambivalente. (ELIADE, 2008)

A Terra também tem muita importância e está associada ao feminino. Na Grécia, por exemplo, Gaia (a Terra) gera Urano (o Céu), com quem gerou muitos outros seres divinos. O sentido religioso da Terra é abrangente. Muitos elementos míticos e rituais vinculados

“[...] à Terra, às suas divindades, à ‘Grande Mãe’ [...]” (ELIADE, 2008, p. 194) são presentes na atualidade. De acordo com o mesmo autor, a princípio, a Terra representa a mãe de maneira direta. Posteriormente, passa a ser considerada como deusa da fertilidade. O elemento natural era reverenciado. Em momento histórico posterior, há um percurso rumo à sua personificação.

Em muitas culturas, o parto realizado no solo é um costume presente, tendo como sentido que a Terra é mãe. A essa relação mais direta, sucedeu-se outra, de que as crianças são protegidas pela Terra, a quem são consagradas as crianças recém-nascidas. (ELIADE, 2008) Cabe ressaltar que há deusas que protegem os partos e as crianças recém-nascidas, a exemplo da grega Ártemis. Ao que parece, em paralelo ao maior distanciamento mítico da Terra, à qual sobrevieram as deusas agrárias, ocorreu fenômeno semelhante com seus atributos, como relatado anteriormente. A Terra, mãe, também é protetora.

A Terra é mãe porque gera vida de sua própria matéria. Nas culturas em que a agricultura tem grande importância, uma característica marcante é a relação estabelecida entre a mulher e a terra cultivável. Inclusive, é comum se admitir que a mulher tenha criado a atividade agrícola. Em certas culturas, a mulher é associada à agricultura, correspondendo à fertilidade e à esterilidade. A relação estreita entre as mulheres e os campos férteis foi mantida mesmo depois que os homens passaram a predominar na atividade agrícola com a enxada primeva substituída pelo arado. Da mesma forma, a associação entre a mulher e a terra cultivada é presente em diversas culturas. (ELIADE, 2008) Um exemplo de deusa associada à terra cultivada é Deméter na mitologia grega.

Para Eliade (2008), as deusas agrícolas se relacionam com as deusas da terra de maneira específica. As primeiras substituem as segundas, mas não as apagam por completo: “Através da ‘forma’ das Grandes Deusas agrícolas pode-se reconhecer a presença da ‘Senhora do Lugar’, a Terra Mãe”. (ELIADE, 2008, p. 211) Surgidas

posteriormente, as deusas agrícolas apresentam mais elementos em suas histórias, vivendo as fases da vida humana. De acordo com Eliade (2008, p. 211), “A passagem da Terra-Mãe à Grande Deusa agrícola é a passagem da simplicidade ao drama”.

As contribuições desse autor são relevantes para o presente trabalho na medida em que abordam, neste caso, a Lua e a Terra, símbolos fortemente associados ao feminino e posteriormente a algumas deusas. A Lua – com seus ciclos relacionados às águas, plantas, fertilidade, menstruação – é o astro que se transforma para prosseguir em devir contínuo. A Terra – que, por sua vez, gera as formas – tem a capacidade de estruturar, fundamentar, dando vida e alimento. Ao se pensar sobre a importância concreta de ambas para os povos antigos, permitindo-lhes viver e sobreviver de maneiras tão significativas, é compreensível sua associação com deusas que regem aspectos igualmente importantes da vida.

A respeito do Léxico e da Onomástica

A linguagem é um elemento mediador entre o ser humano e a realidade, sendo o principal componente que transmite cultura. Através dela, as pessoas se comunicam, dão sentido ao mundo que as cerca, transformam e são transformadas, psicologicamente e socialmente.

No que tange à relação entre léxico e cultura, Abbade e Barreiros (2017) oferecem contribuições importantes, afirmando que o estudo do léxico dá acesso a aspectos diversos da vida de um povo, resultantes de muitas relações que se podem verificar na língua em sucessão histórica e dinamismo permanente. As autoras pontuam:

Estudar o léxico dos textos implica acessar uma instância linguística em que estão manifestas as formas de pensar, de apreender e de categorizar a realidade, crenças, valores, hábitos, enfim, um ponto da interlocução entre língua e cultura sob a ótica do escritor. (ABBADE; BARREIROS, 2017, p. 531)

Abbade (2012, p. 145) menciona “palavra” como: “[...] termo genérico, tradicionalmente utilizado na língua, fazendo parte do vocabulário de todos os falantes, é uma unidade significativa que abrange as diversas significações do conteúdo linguístico”.

Sobre os três tipos de obras lexicográficas analisadas – o dicionário de língua, o vocabulário e o glossário –, Barbosa (2001, p. 33) afirma:

Quanto aos três tipos básicos de obras acima apontados, é importante ressaltar, preliminarmente, que os chamados dicionários de língua processam as unidades lexicais da língua geral; os denominados vocabulários, dicionários terminológicos, dicionários técnicos, glossários, etc. processam vocábulos representativos de uma norma lingüística, inclusive as das línguas de especialidade; e, ainda, glossários ou vocabulários processam o vocabulário de um texto-ocorrência.

De acordo com o que a autora afirma, há diferentes níveis de análise e estruturação no léxico, a partir dos quais se estabelecem as respectivas obras. No âmbito do presente trabalho, verifica-se que elaboramos um vocabulário a partir de um *corpus* específico. Conforme Barbosa (2001, p. 35, grifo da autora):

Os *vocabulários técnico-científicos e especializados* buscam situar-se ao nível de *uma norma* lingüística e sociocultural, têm como unidade-padrão o *vocábulo* (Muller), constituindo-se como conjuntos vocabulares, representativos de universos de discurso. O *vocabulário fundamental*, por sua vez, procura reunir os elementos constitutivos da intersecção dos conjuntos vocabulários de uma comunidade ou de um segmento social, elementos esses que são selecionados pelo duplo critério de alta frequência e distribuição regular entre os sujeitos falantes-ouvintes envolvidos.

Embora o *corpus* do presente trabalho seja um livro, o que poderia aproximar o produto final da pesquisa a um glossário, os nomes pesquisados não são exclusivos do *corpus*, nem criados por sua autora. O *corpus* de base trata-se do registro de um número significativo de nomes de divindades femininas, como uma parte do léxico, empregado por falantes específicos que partilham da mesma crença.

Dessa forma, é possível associar o contexto das pessoas adeptas ao feminino sagrado, que consideram os nomes das diferentes deusas como aspectos distintos da Grande Mãe, a uma perspectiva linguística e sociocultural, específica de uma comunidade ou segmento social que possui esses nomes como parte do seu vocabulário próprio.

Para maior aproximação do fenômeno apresentando aqui, é importante abordar a contribuição da Antroponímia, enquanto campo de estudo. Com o intuito de se contextualizar teoricamente o presente estudo, é importante compreender onde se pode situar a análise do nome de deusas dentro dos estudos onomásticos. Valiosa contribuição para esse objetivo oferece o texto de Amaral e Seide (2020) que realiza significativo panorama dos estudos antroponímicos no Brasil.

A respeito da Antroponímia e da Hieronímia

O português José Leite de Vasconcelos (1858-1951) é apontado como pioneiro nos estudos em Onomástica de língua portuguesa. (AMARAL; SEIDE, 2020) Foi ele quem, em 1887, usou o termo “antroponímia” pela primeira vez. Existem diversos tipos de nomes próprios que seriam estudados pela Onomástica, que é a área responsável por esse trabalho. Esse domínio maior, por sua vez, é composto pela Toponímia, que estuda os nomes próprios de lugares; a Antroponímia, estudando os nomes próprios de pessoas; e Panteonímia, estudando diversos outros nomes próprios. Dentro da Panteonímia,

há a preocupação com o estudo do nome de divindades (deuses), originando o campo intitulado Teonímia, termo proposto por Vasconcelos. (1928 apud AMARAL; SEIDE, 2020)

Seguindo a trilha da nomeação das divindades, chega-se à contribuição de Bajo Pérez (2008). De acordo com a autora, os teônimos nomeiam seres sobrenaturais de qualquer modalidade, sejam seres criados pela ciência ou tecnologia, sejam criados pelos programas de informática. Esses nomes podem ser, segundo Bajo Pérez (2008):

- a. no plural: as Graças, as Moiras;
- b. próprios de deuses ou deusas: Atena, Brahma;
- c. próprios de demônios sem artigo: Belzebu; ou com artigo: o Diabo;
- d. próprios de semideuses: Hércules;
- e. próprios de seres sobrenaturais do contexto popular ou religioso (fadas, anjos etc.): Titânia;
- f. de seres fantásticos da ficção científica ou literatura: Superman;
- g. personificações do comando de ajuda em certos programas de informática.

Cabe mencionar que Amaral (2011) e Amaral e Seide (2020) também mencionam os elementos que compõem a tipologia apresentada por Bajo Pérez (2002, 2008). De acordo com o que os autores trazem, para Bajo Pérez, a categoria na qual se encontram os nomes de divindades não é a mesma dos antropônimos.

Retornando à proposta de Amaral e Seide (2020), verifica-se que as modalidades de nomes que podem conter nomes de deusas estão incluídas nos antropônimos:

1. Antropônimos (nomes de pessoas)

- a) Nome civil: *Alfredo da Rocha Vianna Filho* (músico brasileiro).
- b) Nome não civil: *Pixinguinha* (nome artístico do músico Alfredo da Rocha Vianna Filho).

c) Nome do mundo fictício: *Capitu* (personagem da obra *Dom Casmurro*).

d) Nome do mundo religioso (hierônimo ou hagiônimo): *São Joaquim*.

e) Nome do mundo mitológico (mitônimo): *Zeus*. [...]. (AMARAL; SEIDE, 2020, p. 63, grifo dos autores)

Apesar da tipologia proposta por Bajo Pérez (2008) oferecer uma posição mais “emancipada” ao estudo dos nomes divinos, optou-se pela categorização de Amaral e Seide (2020), que também consideraram a autora espanhola na sua elaboração.

Seguem definições para hierônimo em dicionários de língua portuguesa do Brasil. Para *Michaelis*,¹ hierônimo é “qualquer dos nomes sagrados relacionados com as crenças das religiões cristã, hebraica ou maometana: Jeová, Alá, Deus, Natividade, Hégira etc., incluindo coisas sagradas e seus adeptos; hagiônimo. [...]”. Para Aulete ([202-]), é “designação comum às palavras sagradas (Ressurreição, Assunção etc.) e aos nomes próprios referentes a crenças de qualquer religião (Deus, Alá, Jeová, Buda etc.); HAGIÔNIMO [...]”. Ferreira (1986) define da seguinte maneira:

[De *hier(o)-* + *-ônimo*] S.m. *Neol.* Designação comum aos nomes sagrados e aos nomes próprios referentes a crenças de quaisquer religiões. Ex.: *Deus, Jeová, Alá, Maomé, Oxalá, Natividade, Ressurreição*. [Sin.: *hagiônimo*].

De acordo com Houaiss e Villar (2009):

s.m. (1940) LING designação comum às palavras ligadas à religião (p.ex., Ressurreição, Hégira, natividade, Assunção), inclusive nomes próprios dos panteões cristão, hebreu, maometano, ameríndio, hindu etc. (p.ex. Deus, Jeová, Alá,

...
1 Ver nas referências: Hierônimo (2015).

Tupã, Ceci, Xiva) ou designativo de crença, conceito, objeto ou grupo de adeptos de uma religião, ou afins (p.ex., padê de Exu, abebê, abderita etc.). ETIM gr. *hierónimos*, ou 'cujo nome é sagrado'. SIN/VAR hagiônimo. COL hieronimia, hieronímia, hagianimia, hagianímia.

Importante notar que a definição de hierônimo em *Michaelis* não contempla a proposta desta pesquisa, pois nela são considerados sagrados somente os nomes das religiões monoteístas. A definição de Aulete ([202-]), por sua vez, se mostra mais abrangente ao considerar hierônimos os nomes próprios relacionados a todas as religiões. O mesmo ocorre com as definições de Ferreira (1986) e Houaiss e Villar (2009).

Estudos sobre a classificação dos antropônimos no Brasil ainda se encontram em fase inicial, embora se tenham muitas propostas de classificação em língua estrangeira. (AMARAL; SEIDE, 2020)

Da palavra para o nome próprio, do nome próprio para o nome próprio de pessoa e deste para o nome sagrado – é o que poderia resumir um percurso teórico que alia a Lexicografia e a Antroponímia. Da evolução das obras lexicográficas à sua classificação, foram visitados pontos importantes dos estudos do léxico que contribuem diretamente para a fundamentação desta pesquisa. Um percurso necessário para contextualizar o estudo dos nomes de deusas sob a perspectiva da Antroponímia.

Abordar a Onomástica, os antropônimos e os hierônimos foi um processo de fundamental importância para a realização do vocabulário, do qual será apresentada uma amostra na próxima seção.

Amostra do vocabulário da face tríplice da Deusa

Dentre as 130 deusas que compõem o *corpus* da pesquisa, temos os seguintes hierônimos:

- I. DONZELA: Aradia, Ártemis, Athena, Britomartis, Callisto, Diana, Donzelas do Milho, Eos, Flora, Gefjon, Hebe, Íris, Kore, Ninlil, Ostara, Pallas, Pele, Perséfone, Proserpina, Sar-Akka, Saules Meita, Wakahirume, Yuki One.
- II. MÃE: Aataentsic, Acca Laurentia, Aditi, Amaterasu, Angerboda, Anu, Arianrhod, Asase Yaa, Asherah, Atabei, Awitelina Tsita, Bau, Bona Dea, Brigantia, Ceres, Cerridwen, Ceiuci, Cibebe, Coatlicue, Damkina, Danu, Deméter, Devi, Djanggawul, Epona, Eurínome, Eva, Frigga, Gaia, Hathor, Hera, Hina, Inanna, Ishtar, Ísis, Izanami, Junkgowa, Kadru, Kali, Luonatar, Mader Akka, Mama Ocllo, Mami, Maria, Mawu, Mayahuel, Mokosh, Mut, Nammu, Nana, Neith, Nerthus, Nu Kwa, Oduddua, Omamama, Ops, Pandora, Parvati, Pattini, Pax, Rhea, Sarasvati, Savitri, Scots, Sedna, Sundry Mummy, Tanith, Tellus Mater, Tiamat, Tonantzin, Turan, Wawalag.
- III. ANCIÃ: Ananke, Baba Yaga, Befana, Cailleach (Cally Berry), Carmenta, Edda, Egeria, Eileithya, Felicitas, Fortuna, Goga, Gollveig, Haumea, Hécate, Hel, Hsi Wang Mu, Menat, Moiras, Morgan Le Fay, Nanã Buruku, Nanshe, Nokomis, Nornes, Nyx, Parcas, Poldunica, Postvorta, Pythia, Python, Sheelah Na Gig, Skuld, Themis, Toci, Valquírias.

A seguir, apresentamos uma amostra da estruturação dos verbetes relativos às deusas estudadas, organizadas a partir das três faces tríplices da Deusa: donzela, mãe e anciã.

Donzela

ARADIA: origem na Toscana, Itália. Rege a bruxaria, a Lua e a Terra. Etimologia não encontrada. Filha de Diana e Dianus. Aradia nasceu com a função de dar continuidade ao culto de sua mãe, Diana, e ensinar a magia para os seres humanos. Na Idade Média, foi perseguida como a Rainha das Bruxas, recebendo importância nas vertentes pagãs wicca e stregheria.

“Celebração da deusa Aradia na Toscana, Itália”. (FAUR, 2001, p. 185)
“Aradia Filha da deusa Diana, regente da Lua e da Terra [...]”.
(FAUR, 2001, p. 425)

Mãe

AATAENTSIC: origem iroquesa. Deusa da criação e da destruição, é regente do Céu, da Terra e da magia. Etimologia não encontrada. Filiação não encontrada. Uma das divindades da terra e da natureza, também conhecida como “A mulher que caiu do céu”, mãe dos ventos.

“[...] Aataentsic, ‘A Mulher que Caiu do Céu’, mãe dos ventos e criadora da vida”. (FAUR, 2001, p. 147)

“Aataentsic ‘A mulher que caiu do céu’, criadora e destruidora da vida, deusa do céu e da terra dos índios Iroquois [...]”. (FAUR, 2001, p. 423)

Anciã

ANANKE: origem grega. Deusa que rege a necessidade. Etimologia não encontrada. Em certos contextos, é filha de Zeus, quando também é chamada de Adrastéia. Estabelece a necessidade como um dos limites da existência humana.

“Senhoras do Destino

Ananke, [...]”. (FAUR, 2001, p. 417)

Considerações finais

A partir da Antroponímia, com a contribuição da Lexicografia, foi possível organizar um vocabulário de hierônimos, tipo específico de antropônimos. Conforme se verificou na pesquisa, há poucos estudos antroponímicos no Brasil. Acreditamos que este estudo possa

trazer contribuições a uma área que requer e possibilita expansão. No que diz respeito ao contexto cultural do Brasil, tem-se solo fértil levando-se em consideração a grande diversidade de religiões, advindas das três grandes matrizes culturais que formam o país: europeia, africana e indígena. Aqui abordou-se apenas a matriz europeia, em função do *corpus* de base selecionado.

Ao possibilitar a intersecção entre religiosidade e gênero, ocupando-se de uma vertente religiosa baseada no feminino, o presente trabalho também visa contribuir para lançar reflexões acerca das relações entre o feminino e o masculino em nossa cultura, tendo como base seus pilares simbólicos.

Estudar o feminino sagrado na perspectiva da língua é um desafio, ora exaustivo, ora encantador, mas sempre gratificante. As pesquisas conduziram a escrita a diferentes direções, sempre tendo a linguagem como aspecto importante.

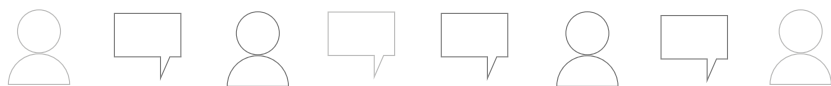
Por outro lado, essa história começa antes da língua, ainda nos domínios da linguagem imagética, seja estética ou psíquica. Das cavernas pré-históricas, surgiram deusas das quais nem ao menos se conhece o nome. Cada nome evoca um diferente universo de sentidos, uma língua, um local, uma cultura, uma época.

Durante a pesquisa, foi perceptível a constatação da língua como aquela que carrega a visão de mundo, os valores, as crenças de determinado povo ou grupo de pessoas. Os nomes das deusas possibilitam o estudo do fenômeno da espiritualidade da Deusa no campo da linguagem, com seus impactos sociais e psicológicos, afetivos e políticos, para mulheres e homens. No caso do feminino sagrado e da espiritualidade da Deusa, existe uma questão adicional, pois os nomes das deusas se originam em várias culturas, com línguas diferentes, nas quais também subjazem diferentes visões de mundo. E o nome de determinada divindade remete a essa série de informações.

Referências

- ABBADE, C. M. de S. Lexicologia Social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. (org.). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. v. 6. p. 141-161.
- ABBADE, C. M. de S.; BARREIROS, L. L. S. B. Da corte para o sertão: o campo lexical dos utensílios de cozinha. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 21., 2017, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2017. v. 3. t. 1. p. 525-540.
- AMARAL, E. T. R. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do português brasileiro. *Alfa*, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 63-82, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4168>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- AMARAL, E. T. R.; SEIDE, M. S. *Nomes próprios de pessoa: introdução à antroponímia brasileira*. São Paulo: Blucher, 2020. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/453>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- AULETE, F. J. C. *Dicionário Aulete Digital*. [Rio de Janeiro]: Lexikon, [202-]. Disponível em: <https://aulete.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BAJO PÉREZ, E. *El nombre propio en español*. Madrid: Arco Libros, 2008.
- BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I. M. (org.). *A Constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 2001. p. 23-45. Disponível em: https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/barbosa_-_m-aparecida-dicionario-vocabulario-glossario.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.
- CAMPBELL, J. Os misteriosos números da deusa. In: CAMPBELL, J. *et al. Todos os nomes da Deusa*. Tradução de Beatriz Pena. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997a. p. 69-150.
- CAMPBELL, J. *et al. Todos os nomes da Deusa*. Tradução de Beatriz Pena. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997b.
- EISLER, R. A deusa da natureza e da espiritualidade: um manifesto ecológico. In: CAMPBELL, J. *et al. Todos os nomes da Deusa*. Tradução de Beatriz Pena. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 11-34.
- ELIADE, M. *Tratado de história das religiões*. Tradução de Fernando Tomaz e Natália Nunes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FAUR, M. *O anuário da grande mãe: guia prático de rituais para celebrar a deusa*. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2001.

- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1986.
- GIMBUTAS, M. A "vênus monstruosa" da pré-história: criadora divina. In: CAMPBELL, J. et al. *Todos os nomes da Deusa*. Tradução de Beatriz Pena. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 35-68.
- HALEEM, A. et al. Epílogo: Uma Celebração da Deusa. In: CAMPBELL, J. et al. *Todos os nomes da Deusa*. Tradução de Beatriz Pena. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 189-199.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HIERÔNIMO. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Hier%C3%B4nimo/>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- SANTOS, E. C. dos. *A face tríplice da Deusa e seus hierônimos a partir de O Anuário da Grande Mãe* (FAUR, 2001). 2022. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.
- TERZETTI FILHO, C. L. *A Deusa não conhece fronteiras e fala todas as línguas: um estudo sobre a religião Wicca nos estados unidos e no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.



Reflexões léxicas e tradutórias a partir da *De ira Dei* de Lactânncio

Cristóvão José dos Santos Júnior

Maria da Conceição Reis Teixeira

Introdução¹

É sabido que os escritos antigos forneceram subsídios importantes para as discussões modernamente realizadas, sendo, de fato, fundantes para muitas subáreas. A título de exemplo, Platão é importante referencial para perquirições na área de Semântica, enquanto a Retórica Clássica foi precursora de estudos do discurso e da argumentação. A Lexicografia, muito antes de ser considerada disciplina científica autônoma da Linguística, já era investigada pelos antigos alexandrinos, em estudos ligados à Filologia.²

Contudo, parece haver, em geral, pouco interesse dos classicistas em articular os saberes antigos com os avanços produzidos contemporaneamente, algo que se reflete até mesmo na estrutura

...

1 O trabalho ora apresentado é produto direto da dissertação de mestrado intitulada *Tradução e vocabulário teológico-antrópico da obra De ira Dei de Lúcio Cecílio Firmiano Lactânncio*, a qual foi desenvolvida por Cristóvão José dos Santos Júnior (2022), sob orientação da pesquisadora dra. Maria da Conceição Reis Teixeira, no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (PPGEL/UNEB), na área de Linguística, pela sublinha de Estudos Lexicais.

2 Vide Aybar (1977, p. 63).

curricular dos cursos de Latim, Grego Antigo e Letras Clássicas, os quais praticamente não contemplam estudo aprofundado de teorias linguísticas. Nesse sentido, é de se notar que tanto a Linguística como o campo de Estudos Clássicos desenvolveram-se de forma a especializar suas práticas metodológicas, o que também contribuiu para o afastamento entre tais áreas.

Apesar do manifesto afastamento visualizado atualmente entre linguistas e classicistas e, nessa feita, entre a área de Linguística e a de Estudos Clássicos – haja vista que os campos de saber se estruturaram a partir da concreta atividade de seus pesquisadores –, acreditamos ser plenamente possível e necessária a aproximação entre esses dois âmbitos perquisitivos. Dessa maneira, entendemos que muitos trabalhos modernamente realizados por linguistas e filólogos sob o crivo de teorias contemporâneas podem ser úteis para pesquisas a serem desenvolvidas na área referente à Antiguidade.

Movidos pela inquietação de tentar aproximar a Linguística da área de Estudos Clássicos, passamos a indagar acerca da eventual aplicabilidade de algumas de suas teorias em articulação com o trabalho tradutório, que é hoje de grande interesse para latinistas e helenistas. Quanto a isso, é preciso ressaltar que, embora os textos antigos constituam *corpus* fechado e bem catalogado, muitas obras latinas e gregas remanescem sem qualquer tradução para a língua portuguesa, como é o caso da *De ira Dei* – com tradução de *Sobre a ira de Deus* – de Lactânio, a qual recebeu, em nossa dissertação de mestrado, proposta de tradução inédita para o presente idioma, a partir da edição crítica estabelecida pela filóloga Christiane Ingremeau (1982), que traduziu a obra para o francês. Em nosso trabalho, recorreremos à tradução francesa de Ingremeau (1982), à tradução italiana de Luca Gasparri (2013) e à tradução inglesa de Mary McDonald (1965).³

...

3 Em relação à obra *De ira Dei*, já foram publicados, em periódicos acadêmicos, oito trabalhos de tradução parcial por Santos Júnior (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d).

Nesse sentido, parece, de fato, que proveitosa chave para a aproximação entre classicistas tradutores e linguistas reside no próprio estudo dos vocábulos de determinado documento, na interface entre Tradução e Estudos Lexicais. Quanto a isso, o trabalho de tradução dialoga diretamente com o estudo do vocabulário do texto, haja vista que o tradutor precisa necessariamente conhecer bem os vocábulos empregados no escrito com o qual trabalha. Assim sendo, acreditamos que tanto a tradução quanto a realização de vocabulário para determinado documento, bem como as reflexões léxicas correlatas, consubstanciam novos horizontes de interpretação para o texto examinado.

Portanto, buscamos, no presente trabalho, compartilhar algumas reflexões desenvolvidas ao longo de nosso mestrado acerca de possíveis diálogos entre os campos de estudos tradutórios e lexicais, em que traduzimos a *De ira Dei* de Lactâncio e propomos vocabulário teológico-antroponímico. Assim, acreditamos que, com nossas indagações, poderemos contribuir, em alguma medida, com a existência de maior aproximação entre os campos da Linguística e dos Estudos Clássicos, na interface entre os Estudos Lexicais e Tradutórios.

De ira Dei entre reflexões léxicas e tradutórias

Dentre as possibilidades disponíveis para o exame da obra investigada em nosso trabalho dissertativo, o estudo do léxico se revelou efetivamente instigante. Nesse sentido, a própria análise do léxico relativo ao documento traduzido já pareceu nos assegurar a apreensão de conjunto de elementos que, possivelmente, passariam despercebidos em outra modalidade de leitura.

Nesse processamento de caráter dinâmico, que inclui a realização tradutória, acreditamos ser relevante examinar o léxico latino a ser traduzido. Assim, convém destacar que o próprio objeto de estudo do subcampo linguístico da Lexicologia é multifacetado, haja vista

abarcam intensa relação entre aspectos morfológicos, gráficos, fônicos, gramaticais e semânticos, o que fornece sensível desafio para a própria delimitação conceitual e para a análise concreta nesse ramo de conhecimento, consoante os dizeres de Diedrich (2021, p. 147).

Investigando o léxico especificamente empregado por Lactâncio, possibilita-se interpretativo redimensionamento do eixo sócio-histórico do escrito, readequando-o em seu cenário específico de constituição, ao passo que também somos informados acerca de construtos léxicos utilizados na Antiguidade tardia. Então, pode-se considerar o léxico como espécie de portal para o acesso àquela cultura, que, no caso em estudo, diz respeito à cultura norte-africana, após colonização pelo Império Romano, mas já situada em contexto de crise política entre os séculos III e IV d.C.

No que tange a esse diálogo entre a dimensão lexical e a matriz linguístico-cultural de sua realização, impõe-se a análise dos contínuos diálogos de Lactâncio com a tradição clássica, presente ao longo da *De ira Dei*, por via de um conjunto de pensadores. Em sua linha de inteligência, nosso escritor busca justificar sua óptica cristã legitimadora da cólera divina, no que imprime até mesmo leituras anacrônicas.

Valendo-se de pressupostos cognitivistas, Biderman (2001, p. 155-156) também destaca a relação do léxico e a conjuntura sócio-histórica de sua utilização. Em sua perspectiva, o léxico integraria a própria expressão natural do ser humano, de modo que sua conformação linguística teria se manifestado como etapa final de processo cognitivo de conceptualização do real. Conforme Biderman (2001, p. 155-156), a realização lexical, imbricada em seu contexto de uso, também se sujeita ao dinamismo conceitual vislumbrado nos processos culturais de interação linguística, de forma que significantes e significados das palavras podem se alterar.

Krieger (2010, p. 169-170) parece compartilhar de semelhante perspectiva quanto à aproximação do léxico às expressões sociais

e históricas. Nesse sentido, Krieger (2010, p. 169-170) enfatiza a articulação entre a rede lexical e a cultura, asseverando que o aparato da ciência lexicológica contribui de modo significativo para a melhor compreensão da identidade pessoal e coletiva humana, haja vista que o léxico funcionaria como pulmão das línguas – em seu sentido de renovação – e pilar – em seu sentido assecuratório da comunicabilidade.

No que tange à *De ira Dei*, podemos refletir acerca da própria alteração quanto à noção de verdade, quando deslocada do domínio filosófico socrático para o domínio teológico cristão. No primeiro capítulo, Lactâncio afirma que Sócrates disse nada saber precisamente pelo fato de que não existiria sabedoria humana na medida em que o conhecimento da verdade seria divino. Nesse sentido, a própria noção de verdade passa a ser transmutada, deslocando-se da esfera filosófica para o âmbito teológico.

Igualmente, em intenso debate programático com Cícero, Lactâncio sustenta que o desejo divino se direciona à justa conduta do ser humano, que deverá amar seus irmãos e honrar a Deus, em articulação à defesa ciceroniana de que as pessoas nasceriam para a justiça. Desse modo, a própria noção de justiça é deslocada, adquirindo feição religiosa, associada ao jusnaturalismo teológico, referente à justiça divina.

Assim, o estudo do vocabulário lactanciano permite-nos acessar elementos ligados a âmbitos retóricos, teológicos e jurídicos. Os vocábulos da *De ira Dei* possibilitam aos leitores o ato de entrever novas possibilidades de interpretação de uma obra, que passa a ser mais rigorosamente apreciada em sua múltipla dimensão linguística, contando com análise vocabular, tradução e vocabulário teológico-antroponímico.

Entendendo a rede linguística em sua articulação sócio-histórica, abrimo-nos à investigação de um acervo que se constitui por intermédio de diálogos com uma série de manifestações filosófico-teológicas a ser confrontada em nossa prática tradutória. Quanto a

isso, é importante considerar que o léxico se reveste de uma potência significativa para o estudo de valores e crenças de uma determinada comunidade de fala, consoante pontuam Andrade e Nunes (2015, p. 165).

De fato, o estudo do léxico e, em especial, a construção do seu vocabulário nos permitem ter uma visão muito mais crítica acerca da realidade que circunda o escrito. Merece ressalva que algumas representações negativas a respeito da composição apologética africana tomaram difusão, de tal modo que, até a contemporaneidade, é comum certo desprestígio das elaborações teológicas tardias e medievais em decorrência de seu distanciamento da filosofia clássica greco-romana, considerada esta, muitas vezes, como de maior importância. Ocorre que essa percepção oculta o cunho depreciativo, tendente ao menosprezo de escrita que tem sua potência, razão pela qual porta significativa vivacidade histórica.

Nesse sentido, estudar o léxico da *De ira Dei* e a tradição de pensamento na qual se ancora contribuem não apenas com a disseminação de uma produção representativa de nossa história, mas também com o questionamento de conjunto de visões amparadas em perspectivas essencialistas. Assim, passamos a entender melhor nosso patrimônio linguístico, atentando até mesmo para as elaborações culturais tardias.

Compreendendo a obra lactanciana como elemento pertencente a um conjunto maior, elencou-se a *De ira Dei* para a realização de um estudo mais detido, que permitisse maior aprofundamento da discussão tanto da obra como de seu autor, visando tensionar o arcabouço lexical que a constitui. Nessa feita, nosso trabalho tradutório passou a contribuir com o fornecimento de leitura sócio-histórica e cultural relativamente mais ampla, ao passo que ainda ofertou um produto atinente a um escrito em específico, o que propicia o entendimento da potência lexical da obra lactanciana e de seu redimensionamento quanto à propositura de uma versão em língua portuguesa.

É digno de destaque que a *De ira Dei* está distanciada geográfica e temporalmente da filosofia clássica canonizada. Nesse sentido, Lactâncio, como já sinalizado, foi um autor norte-africano que viveu entre os séculos III e IV, no período conhecido como Antiguidade tardia, em conjuntura assinalada por notável fortalecimento do cristianismo. Assim, são significativas algumas expressões linguísticas que ou já tinham se cristalizado ou que ainda se cristalizariam a partir de outros escritores tardios e medievais, sobretudo no que diz respeito aos conceitos operados pela Patrística.

Dialogando com sua circunstância cronológica, Lactâncio foi um dos responsáveis pelo processo de conservação de determinados elementos linguísticos da cultura clássica greco-latina no período medieval. Assim, ele possibilitou, juntamente com outras figuras de sua comunidade de fala e integrantes do circuito tardio de escritores, que o legado pagão permanecesse, ainda que remodelado pela óptica moral cristã de sua época.

Na *De ira Dei*, Lactâncio distribui as temáticas filosófico-religiosas em 24 capítulos, de modo a indicar quais seriam os fundamentos legitimadores da cólera divina. Esse feito insere tal escrito entre duas tradições: 1) filosófica, ligada à racionalidade clássica que constitui seu discurso; 2) teológica, concernente a princípios regulatórios alicerçados na Bíblia cristã.

É de se reconhecer que a produção lactanciana também se ancora em textos da época clássica da filosofia greco-romana ao passo que denota suas particularidades relativas a seu próprio tempo. Assim, em um estudo tradutório diretamente atravessado por preocupações de ordem lexical, somos convocados à realização de denso estudo histórico.

O exame do léxico da *De ira Dei* ganha relevo também como forma de compreensão de nuances sócio-históricas localizadas, permitindo mais rigorosa apropriação das fontes documentais lactancianas. Atentando para a relevância da análise lexical em estudos de fontes documentais, Gonçalves (2020, p. 228) desen-

volve relevante perquirição acerca de narrativas históricas baianas e luso-brasileiras que envolvem nosso passado escravocrata, em que destaca a importância do trabalho com *corpora* textuais.

As considerações de Gonçalves (2020, p. 228) são representativas da potência que o estudo lexical pode encerrar, permitindo a articulação entre conteúdos linguísticos e sociais. Então, o estudo do léxico em Lactâncio é relevante por permitir que reflitamos, com maior objetividade, acerca da repercussão apologética desse autor, descortinando elementos ligados a seu pertencimento à longeva tradição compositiva cristã. Nesse sentido, o estudo do léxico também nos permite acessar mais uma via para a compreensão de um testemunho histórico das percepções retóricas e teológicas do homem tardio, as quais se consubstanciam no próprio acervo vocabular acionado.

Em nosso processo de análise, que incluiu tensionamento sócio-histórico das raízes constitutivas que propiciaram a concepção do texto lactanciano, nossa atividade de pesquisa passa a adquirir feição de natureza crítica. Assim, refletimos a dimensão político-ideológica que atravessa o processo de legitimação de violências sociais com fulcro em uma perspectiva religiosa, em que o nome de Deus é utilizado para respaldar injustiças e a manutenção de privilégios. Sinalizando a importância de assumirmos posição científica crítica, Rajagopalan (2007, p. 18) pontua que as teorias precisam guardar conexão com o mundo real, reverberando anseios de nossa própria circunstância sócio-histórica.

Indubitavelmente, é preciso que a ciência atente para seu dimensionamento ético, em articulação com suas esferas políticas e culturais. Sem perder de vista essa compreensão, também é possível enxergar a dificuldade tradutória em ofertar, no texto de chegada, produto que seja compatível com a especialização lexical da produção lactanciana.

Nosso autor dividiu a *De ira Dei*, como já dito, em 24 seções destinadas ao diálogo com perspectivas filosóficas diversas. Assim,

em cada segmento textual, são trazidos à balha filósofos e retóricos clássicos distintos, como Platão, Sócrates, Aristóteles, Leucipo e Demócrito, o que amplia os desafios associados à elaboração de uma tradução para o português contemporâneo.

Assim, no efetivo empreendimento de nossa tradução propriamente dita ou interlingual, conforme Jakobson (2003), somos impedidos pelo estudo lexical atinente ao vocabulário do texto, ampliando reflexões relativas a escritos pertencentes à Antiguidade. Então, nossa proposta incluiu a escrita de tradução com a busca por caráter mais condizente com elementos sócio-históricos localizados, no que se verificou oportuno o estudo do léxico lactanciano, de modo que se fornecesse um acesso menos dificultoso ao conteúdo temático do texto latino.

Paralelamente ao fazer tradutório, portanto, buscou-se suprir demandas do público acadêmico mais especializado, que, muitas vezes, almeja traduções de caráter mediador e que adentrem nas tensões culturais existentes na circunstância de formulação dessa produção. Buscou-se, então, enxergar as particularidades do latim analisado e de seu caráter mais especializado – relativo ao campo teológico – por intermédio do arcabouço lexical que circunda a obra.

Em seu estudo acerca da representação do sertanejo na obra de Jorge Amado, Teixeira (2015, p. 65) ressalta a relevância do léxico no processo de apreensão de elementos não transparentes na letra fria do texto. Assim, uma abordagem crítica da leitura de determinado documento nos teria permitido entrever dimensões axiológicas, históricas, sociais, ideológicas, culturais e religiosas de quem o elaborou.

Desse modo, buscando fomentar uma tradução que atenda aos anseios acadêmicos, também a partir de maior conscientização acerca de nossas escolhas lexicais, entendemos que operamos com a mobilização de múltiplos saberes de ordem cultural, histórica, filológica, filosófica e teológica.

De fato, diversos campos de estudo se interpenetram em um *continuum* dialógico ensejador de saberes, em que a dimensão

aplicada, associada ao fornecimento de um produto tradutório concreto, reverbera avanços reflexivos nesses campos de produção de conhecimento. Entendendo o léxico como um porta-voz da cultura, acolhemos a potência multifacetada nele existente, em conformidade com as afirmações de Sousa e Dargel (2017, p. 7), que consideram o léxico como saber partilhado culturalmente.

Nesse sentido, a tradução é acolhida como fenômeno transformador, não como mero transporte de conteúdos entre sistemas linguísticos (DERRIDA, 2002, p. 44), em que reconhecemos que não há um modo de traduzir totalmente isento, neutro e universal. Assim, nossa empreitada se perfez por intermédio do estabelecimento de determinados critérios que, em nossa realização, também se amparam no construto lexical do texto de partida. Quanto a isso, Derrida (2001, p. 26) pontua, em *Posições*, que a tradução é responsável por praticar a diferença entre significado e significante.

Note-se que, conforme Derrida (2001, p. 26), entendemos que a tradução transforma o texto de partida, não se confundindo com ele. Assim, ainda que sejam identificáveis rastros em um jogo suplementar acionado por uma *différance*, seguindo os dizeres derridianos, é preciso reconhecer que nosso texto de chegada não se trata de mera cópia do escrito lactanciano em língua portuguesa.⁴ Refletindo acerca das contribuições de Derrida, Rodrigues (2000, p. 206) também tensiona a noção de pureza tradutória:

O original vive, sobrevive, na e pela sua própria transformação produzida pela leitura. A tradução não transporta uma essência, não troca ou substitui significados dados, prontos em um texto, por significados equivalentes em outra língua.

...

4 Para um estudo mais verticalizado sobre a perspectiva desconstrucionista, recomenda-se o artigo de Cristóvão Santos Júnior (2021), intitulado “Reverberações desconstrucionistas e transcriadoras nas traduções (a)caligramáticas dos technopaegnia de Símias de Rodas: o Machado, as Asas e o Ovo”.

A tradução é uma relação em que o 'texto original' se dá por sua própria modificação, em sua transformação.

Note-se, então, que não há que falar em sentido genuinamente puro ou ideal atinente ao exercício tradutório. A tradução transforma o texto, conferindo-lhe novos ares, que são naturalmente provocados pelos distintos elos concretamente observáveis nos universos linguístico-textuais postos em correlação.

A impossibilidade prática de uma tradução pura também já foi observada pelo linguista romeno Coseriu (1991), em sua obra *El hombre y su lenguaje: estudios de teoria y metodología lingüística*. Embora Coseriu (1991, p. 239) não costume ser muito lembrado pelos linguistas em geral como teórico do campo tradutológico, seu trabalho trouxe, de fato, significativo contributo para os estudos tradutórios, ao sinalizar as supramencionadas problemáticas, concernentes à inexistência de um único modo de traduzir e à necessidade de observância dos fins específicos do trabalho tradutório.

Muito embora teóricos como Coseriu (1991, p. 239) já tenham, há muito, apontado para a impossibilidade de uma forma pura, única e essencialmente correta para a tradução, é preciso reconhecer que a visão comum acerca da atividade do tradutor continua a se guiar, por vezes, por óptica reducionista que invisibiliza o próprio profissional. Nesse sentido, os agentes do mercado da tradução, como editoras e tradutores, costumam alimentar a ideia de originalidade, traduzibilidade, pureza ou isenção no campo tradutório. Assim, o mercado passa também a convencer leitores de que eles estariam acessando o texto original, não uma transformação desse texto.

O processo de invisibilização do tradutor é extremamente comum com os textos ditos técnicos ou acadêmicos. Conforme a própria convenção relativa às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), os tradutores passam a ser indicados apenas nas referências, ao final do trabalho. Percebe-se, então,

que a própria convenção normativa para o sistema de citação em trabalhos acadêmicos impõe ao tradutor um papel coadjuvante no processo de produção de pensamento, quando, em realidade, ele é um intérprete fundamental, haja vista que suas traduções são também fruto de um processo hermenêutico singular.

Não estamos, com isso, buscando minorar a importância das traduções ou afirmar que ler traduções seria “menos valoroso” que ler os textos de partida do autor. De fato, as traduções têm um papel nevrálgico no processo de democratização de saberes, incluindo-se os acadêmicos. Dessa maneira, o que estamos propondo é que as pessoas não percam de vista que as traduções são também fruto de um processo particular de interpretação e escritura do tradutor. Assim, não buscamos abolir o emprego de traduções em razão de seus naturais afastamentos em relação aos textos de partida, mas sim valorizar a figura do profissional e a atenção crítica do leitor acerca do uso que efetivamente se faz das traduções.

Também é preciso reconhecer que, paulatinamente, o tradutor vem ganhando maior destaque no cenário social, quer seja a partir do fortalecimento das redes de trabalho e de formação acadêmica especializada, quer seja pelo próprio movimento legal, que é também de origem sociocultural, no sentido de reconhecer a existência de direitos autorais para traduções. Entretanto, conforme nos alerta Venuti (2019, p. 104), parece haver certa ambiguidade quanto ao tratamento da tradução pelo universo legal, asseverando que trabalhos derivados também podem ser tutelados por direitos autorais.

Sublinhe-se, então, que os textos de partida tendem a receber proteção de direitos autorais em face de traduções, mas também é possível reconhecê-los por parte do texto traduzido. Essa ambiguidade é ainda mais evidente no campo de Estudos Clássicos, em que os autores dos textos de partida faleceram há muitos séculos. Quanto a isso, no campo referente à Antiguidade, o tradutor tende a ser muito valorizado e conhecido, sendo comum o significativo reconhecimento de direitos autorais por parte de determinado tradutor, mesmo quando os textos de partida já se encontram em

domínio público. Assim, caso, eventualmente, busquemos publicar a tradução da *De ira Dei* lactanciana, será possível exigir legalmente o reconhecimento de direitos autorais para o presente pesquisador, revelando-se que o tradutor, até mesmo pela óptica legal, também se trata de criador.

Conquanto não se deva pensar em uma forma pura e ideal para a tradução da *De ira Dei* de Lactânncio, isso não significa afirmar que não devamos ter qualquer tipo de critério. Em realidade, as naturais liberdades do tradutor no processo de produção de sua proposta tradutória exigem até mesmo que haja maior rigor quanto ao estabelecimento de critérios com os quais opera.

Assim, é proveitoso que o tradutor trabalhe com relativa objetividade e transparência acerca de seus objetivos tradutórios, colocando no horizonte de suas escolhas a finalidade efetiva de sua proposta. Em relação à problemática das escolhas eletivas, destaca-se a denominada teoria dos *Skopos* (escopo) da tradução, sumarizada por Pym (2017, p. 99) deste modo:

Nesse paradigma, as escolhas realizadas pelo tradutor não precisam ser determinadas pelo texto de partida, nem por critérios de equivalência, a menos que o texto de partida e a equivalência sejam estipuladas como essenciais para o propósito desejado. [...] A diferença residirá no propósito a ser satisfeito pela tradução. Um texto de partida, muitas traduções possíveis, e o fator principal a determinar a tradução será seu propósito (*Skopos*).

Em nosso estudo da *De ira Dei*, consideramos importante, como efetivo propósito, fornecer tradução de cada um de seus capítulos não apenas como forma de divulgação do autor em estudo, de democratização de nosso trabalho, mas também de compreensão de seu léxico. Desse modo, é preciso, mais uma vez, ressaltar que, até então, não havia qualquer tradução integral da *De ira Dei* para a língua portuguesa, o que, por óbvio, dificulta a

realização de estudos com essa obra, sobretudo quando ponderado o fato de que os trabalhos de tradução tendem a se situar entre os primeiros desenvolvidos em determinada língua.

Refletindo acerca da própria prática tradutória, é possível reconhecer a existência de mecanismos de domesticação. Ao traduzir Lactânio, buscamos que seu texto latino da Antiguidade tardia faça algum sentido para o leitor contemporâneo do português brasileiro. Por óbvio, no processo de se tentar construir uma ponte ou um encontro entre duas temporalidades sensivelmente diversas, são produzidos anacronismos domesticadores. Venuti (2021, p. 17) afirma que as traduções sempre contariam com um componente domesticador, responsável por descontextualizar o texto-fonte, levando-as, muitas vezes, para outro tempo, lugar e cultura, ao passo que também as recontextualizaria, com a construção de outro conjunto de contextos.

Verifica-se, pois, que a tradução possui um papel de contextualizar e recontextualizar, de modo que tenta, em seu jogo domesticador e anacrônico, fazer sentido para um público pertencente à determinada cultura e realidade sociolinguística. Gentzler (2009, p. 62), sinalizando o lugar teórico prestigiado de Venuti, destaca também o fato de que esse pesquisador estadunidense contribuiu de modo significativo para a crítica à invisibilização do tradutor em face da “cultura receptora”, operada muitas vezes, como afirmamos, pela crença na traduzibilidade, fidelidade, fidedignidade e originalidade.

Considerações finais

O trabalho ora apresentado foi desdobramento de nossa dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (PPGEL/UNEB). A partir dele, buscamos compartilhar algumas reflexões acerca da interface entre a área de Estudos Lexicais e de Tradução.

Nesse sentido, ressaltamos que os estudos do léxico tendem, na atualidade, à significativa valorização de elementos de cunho social, histórico e cultural, considerados por intermédio do contato interpretativo com o escrito. Similarmente, o processo de atividade tradutória também se perfaz por meio de movimentos interpretativos e da necessária compreensão da circunstância sócio-histórica à qual pertence o texto-fonte, sobretudo quando levadas em conta textualidades pertencentes a remotos eixos cronológicos.

Evidenciamos, também a partir de considerações léxicas, que, em nosso exercício tradutório, não almejamos reproduzir Lactâncio ou tentar escrever como Lactâncio escreveria se fosse um brasileiro do século XXI, perseguindo ingenuamente alguma suposta “vontade autoral” para a tradução. Em realidade, temos a consciência de que nosso texto de chegada transforma a *De ira Dei* em novo texto, em que lhe possibilita nova vida e nova existência para um novo público.

Assim, acreditamos que nossa prática de tradução deve se vincular mais aos critérios por nós definidos, em diálogo aberto com nosso leitor, do que aos supostos valores puros ou transcendentais que possam ser eventualmente concebidos em um jogo frio e abstrato de equivalências tomadas de forma essencialista. Desse modo, a tradução também se insere na teia aberta das possibilidades léxicas que promovem diálogos entre a circunstância do tempo de produção do texto de partida e a de realização do texto de chegada.

Portanto, em nossa tradução, buscamos democratizar Lactânncio para o brasileiro do século XXI, refletir acerca de seus usos linguísticos e especialmente quanto ao léxico por ele empregado. Então, entendemos que é possível considerar uma relação de complementaridade e integração entre os Estudos Lexicais e a Tradução.

Referências

- ANDRADE, K. dos S.; NUNES, V. R. Cultura e identidade no estudo dos nomes de lugares. *Revista GTLex*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 164-183, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31752>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- AYBAR, C. S. Historia de la Lexicografia griega antigua y medieval. In: ANDRADOS, F. R. et al. (org.). *Introducción a la lexicografia griega*. Madrid: Instituto Antonio Nebrija, 1977. p. 61-106.
- BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. *Tradterm*, São Paulo, v. 7, p. 153-181, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49147>. Acesso em: 27 set. 2021.
- BRANDÃO, A. dos S.; ABBADE, C. M. de S. Os antropotopônimos na Bahia de Todos os Santos: uma análise social e linguística. *Revista GTLex*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 312-325, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/35159>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- COSERIU, E. *El hombre y su lenguaje*. 2. ed. Tradução de Marcos Martínez Hernández. Madrid: Gredos, 1991.
- DERRIDA, J. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- DIEDRICH, M. Estudos Lexicais: Lexicologia, Lexicografia e Metalexiconografia. In: SANTOS, G. M. de O.; SERRA, L. H.; SILVEIRA, T. S. (org.). *Estudos do léxico geral e especializado: teorias e aplicações*. Catu: Bordô-Grená, 2021. v. 1. p. 143-157.
- FINATTO, M. J. B. Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralinguística. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 72-96, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2775>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- GASPARRI, L. *Lattanzio: la collera di Dio*. Milano: Bompiani, 2013.

- GENTZLER, E. *Teorias contemporâneas da Tradução*. Tradução de Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2009.
- GONÇALVES, E. C. B. Léxico e História da Escravatura: reflexões críticas a partir de documentos históricos. *LaborHistórico*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 224-244, 2020.
- INGREMEAU, C. *Lactance: la colère de Dieu*. Paris: Éditions du Cerf, 1982. (Sources Chrétiennes, 289).
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.
- KRIEGER, M. da G. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia: impactos necessários. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2010. v. 4. p. 161-175.
- LACTANTIUS. *The Minor Works*. Tradução de Mary McDonald. Washington, D.C.: Catholic University of America Press, 1965. (The Fathers of the Church, 54).
- PYM, A. *Explorando Teorias da Tradução*. Tradução de Rodrigo Borges de Faveri, Cláudia Borges de Faveri e Juliana Steil. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma Lingüística Crítica. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.
- RODRIGUES, C. C. *Tradução e diferença*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. Cícero e o propósito da criação do homem: tradução do capítulo XIV da obra *De ira Dei* de Lúcio Cecílio Firmiano Lactâncio. *Rónai*, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 108-115, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/31726>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. A destruição dos fundamentos da religião por Epicuro: tradução do capítulo VIII da obra *De ira Dei* de Lúcio Cecílio Firmiano Lactâncio. *Revista Escripturas*, Petrolina, v. 4, n. 2, p. 291-301, 2020b. Disponível em: <https://www.revistaescripturas.com/20202-6>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. Sócrates e a inexistência de sabedoria humana, por Lúcio Cecílio Firmiano Lactâncio: tradução do capítulo I da obra *De ira Dei*. *Hypnos*, São Paulo, v. 45, p. 274-280, 2020c. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/view/626>. Acesso em: 11 out. 2020.
- SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. Os três degraus para o alcance da verdade, por Lúcio Cecílio Firmiano Lactâncio: tradução do capítulo II da obra *De ira Dei*. *Caletroscópio*, Mariana, v. 8, p. 46-54, 2020d. Disponível em:

<https://periodicos.ufop.br/8082/pp/index.php/caletroscopio/article/view/4460>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. A diferença entre os sentimentos humanos e divinos, a coexistência de ira, amor e misericórdia em Deus e a diferença entre a ira justa e a injusta: tradução dos capítulos XV, XVI e XVII da obra *De ira Dei* de Lactâncio. *NEARCO*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 393-411, 2021a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/hearco/article/view/58813>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. As quatro hipóteses do *adfectus* divino e As diferenças entre o homem e os animais: tradução dos capítulos III, IV, V, VI e VII da obra *De ira Dei* de Lúcio Cecílio Firmiano Lactâncio. *TRANSLATIO*, Porto Alegre, n. 21, p. 170-186, 2021b. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/view/112919>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. Não se deve seguir o exemplo de Arquitas de Tarento e Deus é defensor e juiz de sua lei: tradução dos capítulos XVIII e XIX da obra *De ira Dei* de Lactâncio. *Nuntius Antiquus*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, 2021c. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/nuntius_antiquus/article/view/27000. Acesso em: 21 set. 2021.

SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. A providência divina para os filósofos antigos, a contradição de Epicuro e a capacidade de Deus irar-se, tendo atribuído tal sentimento ao fígado do homem: tradução dos capítulos IX e XXI da obra *De ira Dei* de Lactâncio. *Prometheus Filosofia*, São Cristóvão, n. 36, p. 233-244, 2021d. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/15396>. Acesso em: 26 set. 2021.

SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. Reverberações desconstrucionistas e transcriadoras nas traduções (a)caligramáticas dos *technopaegnia* de Símias de Rodas: o Machado, as Asas e o Ovo. *PRINCIPIA*, Rio de Janeiro, n. 43, p. 1-36, 2021e. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/66724>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS JÚNIOR, C. J. dos. *Tradução e vocabulário teológico-antropônimo da obra De ira Dei de Lúcio Cecílio Firmiano Lactâncio*. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

SOUSA, A. M. D.; DARGEL, A. P. T. P. Onomástica: interdisciplinaridade e interfaces. *Revista GTLex*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 7-22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/53813>. Acesso em: 6 abr. 2022.

TAGNIN, S.; TEIXEIRA, E. D. Lingüística de Corpus e Tradução Técnica - Relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária. *Tradterm*, [São Paulo], v. 10, p. 313-358, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/47184>. Acesso em: 13 fev. 2022.

TEIXEIRA, E. D. Especificidades da tradução técnica de receitas: alguns problemas e possíveis soluções. *Tradterm*, [São Paulo], v. 15, p. 173-196, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/46345>. Acesso em: 13 fev. 2022.

TEIXEIRA, M. da C. R. Representação do sertão baiano em Seara Vermelha, de Jorge Amado: o campo lexical dos trabalhadores. In: FARGETTI, C. M.; MURAKAWA, C. de A. A.; NADIN, O. L. (org.). *Léxico e cultura*. Araraquara: LETRARIA, 2015. v. 1. p. 65-71.

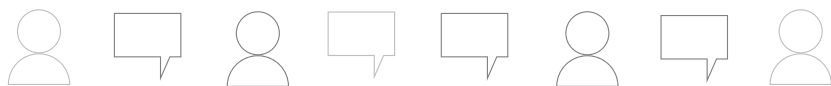
UCHÔA, C. Por que Coseriu? *Confluência*, Rio de Janeiro, p. 15-38, jun. 2021. Disponível em: <http://l1p.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/510>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VASCONCELLOS, J. L. de. *Antroponímia portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1928.

VENDEMIATTI, L. *Sobre a Natureza dos Deuses de Cícero*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269176/1/Vendemiatti_LeandroAbeL_M.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

VENUTI, L. *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Tradução de Laureano Pellegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marleide Dias Esqueda e Valéria Biondo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

VENUTI, L. *A invisibilidade do tradutor*. Tradução de Laureano Pellegrin. São Paulo: Editora Unesp, 2021.



Os zootopônimos do Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente

Rebeca Lorena Carrilho Magalhães de Deus

Celina Márcia de Souza Abbade

Introdução

A água pode ser vislumbrada como um elemento natural, indispensável e insubstituível para toda e qualquer forma de vida. Aproximadamente dois terços da superfície terrestre são cobertos por ela, evidenciando sua vital importância para os seres vivos, permitindo-nos pensar que escrever acerca dessa temática é escrever também acerca de sobrevivência. Ela desabrocha nas nascentes, abastece os rios, emerge das fontes, concentra-se nas geleiras, percorre as profundezas da terra e suas gotículas molham e inundam o solo. A água possui um misticismo que a envolve, sendo considerada um símbolo sagrado por muitas religiões. Abordar a respeito de tal assunto move caminhos, inspira conceitos e traduz o significado da existência humana. A liquidez da água em seus cursos não enxerga obstáculos, mas rompe-os através da sua força e sutileza. Ela vale porque é fonte de vida, uma vez que

O homem cujo conhecimento do mundo não o leva além do que a ciência conduz jamais compreenderá o que o homem com visão espiritual encontra nesses fenômenos naturais.

A água não só lava as mãos, mas também purifica o seu coração, porque ela toca a sua alma. (TAGORE, 1994, p. 17)

Sendo um recurso significativo no desenvolvimento econômico, social e biológico de uma região, é imprescindível compreender o processo de nomeação que perpassa os fluxos hidrográficos. Desde os tempos mais remotos, o ser humano sente a necessidade de nomear lugares, evidenciando sua estreita relação com o ambiente que o cerca. De uma maneira geral, podemos afirmar que o simbólico deixa de marcar os objetos imaginários da mente humana e ganha uma dimensão significativa propriamente dita, pois é a partir do processo de nomeação que podemos perceber a materialização do lugar para o denominador.

Esse aprendizado evidencia a relevância dos nomes no processo de leitura das demarcações territoriais. Ou seja, o nominador almeja situar-se no espaço geográfico para ampliar seus horizontes e auxiliar seu deslocamento, adotando direções a serem seguidas com maior precisão. Por essa razão, os designativos têm a função imprescindível de possibilitar a realização de tarefas básicas para a sobrevivência humana.

Este capítulo apresenta o recorte de um estudo toponímico mais amplo acerca da hidronímia da Bacia do Rio Corrente, no qual foi realizado o levantamento da origem e da história. O *corpus* desta pesquisa, que também integra o banco de dados do Projeto Atlas Toponímico da Bahia (Atobah), do Núcleo de Estudos Lexicais da Universidade do Estado da Bahia (NEL/UNEB), seleciona a taxa dos zootopônimos enquanto motivação toponímica da nomeação dos riachos, rios, cabeceiras, cabos encontrados na região. O presente trabalho ancora-se em dados geográficos e históricos, com o intuito de gerar informações complementares que possam representar a cultura e linguagem dos habitantes do Território de Identidade em questão.

Onomástica e Toponímia: pressupostos teóricos

É fator incontestável que o léxico de uma língua está intrinsecamente entrelaçado aos aspectos culturais de um povo, pois é por meio das palavras, majoritariamente, que o homem consegue expressar suas impressões acerca da realidade que o rodeia. As palavras são como ferramentas que possibilitam aos indivíduos expressões das mais diversas, além da manifestação de suas opiniões e sentimentos, nomear objetos, pessoas e lugares, constituindo-se esta uma das atividades humanas mais antigas e necessárias. Esse processo nominativo é um processo vivenciado pelas mais diversas comunidades. O ato de nomear gerencia o vínculo entre o sujeito e o lugar e, dessa forma, o sujeito cria uma conexão com o lugar nomeado. O léxico é marcado por representar um conjunto de palavras de uma língua, no qual possui a funcionalidade de expressar as sensações do indivíduo. Observa-se, portanto, que esse arcabouço lexical de uma determinada língua conecta-se com as aquisições culturais da sociedade. De acordo com Biderman (1998, p. 11), “o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente”.

Nessa direção, Onomástica integra-se à Lexicologia vislumbrando duas vertentes de estudo: a Antroponímia e a Toponímia. As duas concepções estão relacionadas com os estudos dos nomes, contudo a Antroponímia visa investigar os nomes próprios de pessoas, enquanto a Toponímia contempla o estudo do nome próprio dos lugares. Com efeito a esse pensamento, Dick (1992, p. 178) aponta:

Enquanto os topônimos definem e precisam os contornos de qualquer paisagem terrestre, os antropônimos se referem, com exclusividade, à distinção dos indivíduos entre si, no conjunto de agrupamentos sociais, ao mesmo tempo em que permitem e possibilitam aos núcleos assim constituídos a aquisição de uma personalidade vivenciada através da nomação de seus membros.

Observa-se que os termos que regem o ato nominativo encontram-se em um patamar natural e inerente ao ser humano, pois é um valor inato que este possui. Porém, é importante salientar que cada língua apresenta diferentes formas organizacionais, apresentando estruturas e valores diferenciados.

Na perspectiva dos estudos toponímicos, a disciplina passou a ser observada cientificamente por volta de 1879, mais especificamente na França, com os estudos iniciados por Auguste Longon. No ano de 1938, o estudioso Albert Dauzat faz uma compilação minuciosa, promovendo o primeiro de muitos congressos que estariam por vir, sobre a ocorrência da Toponímia em vários lugares do mundo.

No Brasil, o movimento a respeito dos estudos toponímicos vislumbrou uma perspectiva etimológica. Theodoro Sampaio e Levy Cardoso abordam temáticas relacionadas ao tupi e à toponímia brasileira em 1960, sendo que os dois trabalhos publicados seguiam uma perspectiva, na qual se debruçava sobre o movimento etimológico indígena tupi.

Com o passar do tempo, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick aprofundou os princípios da Toponímia, além de apresentar um modelo taxionômico que embasou sua pesquisa e fortificou os estudos toponímicos no país.

O estudo toponímico é analisado como o aprendizado que se apropria dos estudos pautados na área da Lexicologia, da Semântica, da Etnolinguística, da Dialetologia, da Antropologia, para realizar a análise dos nomes de lugares, ou seja, sua observação não se preocupa apenas com os aspectos etimológicos, mas com as particularidades extralinguísticas para o entendimento da significação dos nomes de lugares.

No Brasil, a tese de doutoramento da profa. Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, defendida em 1980, apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos da Toponímia no país. A década de 1990 foi de grande importância para os estudos dessa área no

Brasil, pois, a partir desse período, os estudiosos passaram a aplicar a teoria e princípios metodológicos construídos por Dick, dando origem a outras variantes regionais do Projeto Atlas Toponímico do Brasil (ATB).

Segundo Dick (1990, p. 22), descobrir o significado do topônimo seria basicamente como reconhecer o povo que o originou, pois:

[...] além de distinguirem, identificarem os acidentes de um determinado espaço geográfico, também se constituem como verdadeiros testemunhos históricos, podendo registrar fatos e ocorrências de momentos diferentes da vida de uma população, razão pela qual o nome adquire um valor que transcende ao próprio ato da nomeação. Assim, se a toponímia de uma região pode ser considerada como a crônica de um povo, registrando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo configura-se como o instrumento dessa projeção temporal.

Na medida em que penetramos na busca pelo resgate das intenções do homem no ato de nomeação do espaço, o saber toponímico propiciará um retorno ao passado, que será de suma importância para o entendimento do movimento cultural de um determinado lugar. Consequentemente, isso quer explicitar que a Toponímia, conjugada com a História, é capaz de indicar os movimentos dos povos, como migrações e colonizações, além das regiões onde determinado grupo linguístico deixou seus traços. (DAUZAT, 1926) Diante dessa afirmação, é possível entender que o léxico toponímico reflete aspectos ideológicos e culturais de uma comunidade. Nesse âmbito, percebe-se que a palavra possui a capacidade de ser vislumbrada como um poderoso mecanismo de poder, assim como, a partir dela, o sujeito pode expressar uma ideologia.

O Território de Identidade 23: Bacia do Rio Corrente

Foi pela imensidão de seus cursos d'água que os colonizadores saíram em expedições e desembarcaram na região para escrever um novo capítulo na história do país. Esse importante manancial foi primordial para o desenvolvimento de todas as cidades que se formaram nesse estado ao longo do tempo. Em algumas localidades, entretanto, diferentes populações ainda sofrem com a escassez dessa água. Por esse motivo, tal elemento é exaltado por seus moradores, especialmente nas regiões semiáridas, como é o caso da Bacia do Rio Corrente, objeto de análise deste estudo. Nesse sentido, quando se fala de água, não se pode deixar de citar o povo que sobrevive dela.

A Bahia, sendo o quinto estado brasileiro em extensão territorial, conserva histórias e saberes em seus 417 municípios não apenas no aspecto hidrológico, como também no aspecto sociogeográfico. Por esse motivo, desde 2010, o Governo Estadual da Bahia adota a divisão territorial, denominada de Territórios de Identidade, sendo a Bacia do Rio Corrente um deles. Essa delimitação territorial, resultado de um amplo debate entre entidades e órgãos competentes, contou também com a participação da população residente dos municípios, buscando aproximar os aspectos sociogeográficos, sociodemográficos, sócio-históricos e socioculturais num mesmo espaço.

Cada cidade baiana é uma fonte rica de conhecimentos acerca dos seus habitantes, da sua flora e da sua fauna local, bem como dos costumes e das festas comemorativas que se encontram em determinadas localidades ao longo de todo ano. A nova demarcação do estado tem como principal meta desenvolver políticas públicas eficazes que possam combater diferentes problemas que ainda assolam essa região do Nordeste, como a desigualdade social e a seca.

Logo a seguir, o mapa (Figura 1) demonstra o Território de Identidade Bacia do Rio Corrente (TI 23), demarcado com um círculo.

Figura 1 – Mapa dos Territórios de Identidade (Bahia)



Fonte: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia, 2011.¹

Ao todo, são 27 Territórios de Identidade que contemplam os quatro cantos da Bahia. Esses espaços são definidos não apenas pela divisão limítrofe, mas por reunir informações acerca do desenvolvimento econômico e sociocultural dos municípios que causam impacto em toda a estrutura social. O TI 23, por exemplo, assume um importante papel na vida de seu corpo social, uma vez que é

...

¹ Disponível em: <http://territoriobaciadojacuipe.blogspot.com/p/o-territorio.html>.

dele que vem o sustento do seu povo a partir das atividades agropecuárias e agrícolas.

Desse modo, conhecer bem uma determinada localidade ajuda a compreender como a população está estruturada e organizada. O TI 23 encontra-se situado no extremo oeste da Bahia, ocupando uma área de 44.813 km² de todo o estado. (SEI, 2015) É formado por 11 municípios, sendo eles: Brejolândia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana, São Félix do Coribe, Serra Dourada e Tabocas do Brejo Velho. O território encontra-se na região do semiárido, predominando, desse modo, os climas subúmido e úmido.

Metodologia

O estudo em questão foi fomentado a partir de um levantamento dos topônimos da referida Bacia que estão dispostos nos mapas hidrográficos da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), autarquia da Secretaria do Planejamento (Seplan). A Instituição de Administração Pública Estadual tem como propósito fornecer e divulgar informações geográficas e estatísticas do estado, além de coordenar todas as informações cartográficas e demográficas necessárias ao conhecimento da realidade social, física e econômica baiana.

Buscaram-se aqui os registros hidrográficos através dos mapas de cada município pertencente à Bacia, observando a natureza de distribuição das águas: rios, riachos, córregos, lagos, lagoas, braços, brejos etc.

A seguir, seguimos os seguintes passos neste estudo: a) levantamento toponímico das águas da Bacia do Rio Corrente, a partir dos municípios que a compõem; b) identificação dos acidentes que os topônimos designam; c) localização e contextualização do topônimo; d) definição da estrutura morfológica do topônimo; e) estudo da origem linguística de cada topônimo; f) classificação

do topônimo em taxes; g) análise bibliográfica da motivação do ato denominativo; h) registro dos topônimos em fichas catalográficas; i) acréscimo de informações enciclopédicas.

O *corpus* estrutura-se a partir da identificação e classificação das 27 taxes propostas por Dick (1990, 1992), que as separa a partir de sua natureza física ou antropocultural. A terminologia técnica defendida pela estudiosa é constituída pelo termo que justifica a escolha do elemento denominativo, como *hiero/hagio/mito* – relacionados à religião –, e pelo vocábulo que identifica lugar, ou seja, o topônimo. Assim teremos: hierotopônimo/hagiotopônimo/mitotopônimo etc.

Os topônimos registrados foram inseridos em fichas lexicográfico-toponímicas, organizadas da seguinte forma:

- a. topônimo (registro do nome analisado);
- b. taxonomia (modelo de taxes estabelecido por Dick);
- c. o acidente (pode ser físico ou humano, a depender da natureza semântica de nomeação);
- d. localização (posição geográfica do município);
- e. a origem (procedência linguística do topônimo, podendo ser de origem portuguesa, africana, indígena ou híbrida. Quando encontrada, a etimologia do topônimo constará na origem também);
- f. estrutura morfológica (o sintagma toponímico pode ser um elemento simples ou composto);
- g. histórico (mudanças de nomenclatura sofridas pelo topônimo ao longo do tempo);
- h. informações enciclopédicas (dados históricos que podem justificar a escolha do topônimo ou contribuir para entender essa escolha).

Essa organização segue a proposta organizada pelo grupo de pesquisa Atobah, do NEL/UNEB, registrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da UNEB, coordenado pela profa. dra. Celina Márcia Abbade.

Os zootopônimos do Território de Identidade 23

A Bacia do Rio Corrente possui uma extensa hidrografia e os cursos d'água banham suas extensões territoriais e localidades vizinhas. No estudo dos topônimos dessa região, foram encontrados 23 recursos hídricos relativos aos nomes de animais.

Observa-se a presença de animais não domésticos nos designativos dos recursos hídricos. Em sua maioria, os riachos são os que possuem um número mais expressivo dessa categoria, como pode se observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Zootopônimos da Bacia do Rio Corrente

4 Rios	10 Riachos	7 Córregos	1 Cabo	1 Cabeceira
Carinhanha Cauans Guará Mutum	do Cachorro Capivara do Caracol Cupim Ema Jacaré Malhada da Onça dos Pitubas Quatizinho do Tatu	Coruja do Guara do Garrote da Onça Suçuarana Sucuriuzinho Tataíra	do Cachorro	do Boi

Fonte: elaborado pelas autoras.

Geralmente, a estrutura morfossintática de um topônimo é regida por dois termos: o genérico e o específico. O termo genérico, mais geral, refere-se ao acidente a ser nomeado – rio, riacho, vila, travessa –, enquanto o termo específico está relacionado ao ato denominativo, o topônimo de fato – Rio *Guara*, Riacho *Ema*, cujas

estrutura e história são estudadas e inseridas em fichas lexicográfico-toponímicas. Por esse motivo, utiliza-se apenas o termo específico nas fichas, como o modelo a seguir:

Quadro 2 – Modelo de ficha lexicográfico-toponímica

(01) Topônimo:	Coruja	TAXIONOMIA:	Zootopônimo
Acidente:	Físico/Córrego		
Localização:	TI 23 – Jaborandi		
Origem:	Portuguesa. De etimologia obscura. “Designação comum às espécies de aves <i>Estrigiformes</i> , especialmente as de maior porte”. (CUNHA, 2010, p. 184) Do lat. <i>corusa</i> , “são noturnas, de plumagem mole e em geral preferem como alimento os pequenos mamíferos, sobretudo, roedores, dos quais vomitam depois, os pelos e partes dos ossos”. (FERREIRA, 1975)		
Estrutura Morfológica:	Elemento específico simples		
Informações Enciclopédicas:	O riacho da Coruja é por natureza intermitente, estando ligado ao rio Arrojado. (SEI, 2015) A fauna é rica na existência de animais silvestres, notando-se o gato do mato, gato pintado, onça, veado, caititu, capivara, anta, ema, lontra e vários outros. (PREFEITURA JABORANDI)		
Fonte:	CUNHA, A. G. da. <i>Dicionário etimológico da língua portuguesa</i> . 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. FERREIRA, A. B. de H. <i>Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa</i> . 15. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. SEI. <i>Mapa elaborado pela Diretoria de Informações Geoambientais</i> , 2015. PREFEITURA DE JABORANDI. <i>História de Jaborandi</i> . Jaborandi, c2021. Disponível em: https://jaborandi.ba.gov.br/pagina/78_-HISTORIA.html .		

Fonte: Deus (2021).

Dentre os topônimos encontrados na região, obteve-se a totalidade de 23 zootopônimos, correspondentes aos acidentes físicos dos rios, riachos, córregos, cabo e cabeceiras do TI 23, que serão demonstrados a seguir, a partir dos dados levantados nas fichas

lexicográfico-toponímicas, contendo: origem, etimologia quando possível, definição, informações enciclopédicas e localização.

Rios

Carinhanha. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. De *ûakary + aî (r,s) + a* = “acaris dentados”. Já a palavra *ûakary* é o mesmo que *gûakary*, que é uma pimenta de guará. (NAVARRO, 2013) “ACARI, peixe da família dos *Loricariídeos*, também conhecido como cascudo”. (HOUAISS, 2009) O Rio Carinhanha é cercado por grandes serras de pedras e, em alguns trechos, é possível ver pequenas cachoeiras, corredeiras, onde as pessoas descem de boia ou de barco para se divertirem.

Cauans. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *Cauã*.

Voz onomatopaica com que se designa a ave *Herpetotheres cachinans*, que ataca as cobras e que os índios tinham como protetora. Entre os guaranis é chamada de *Macaguá*. É a lenda amazônica que a Acauã se apodera do espírito das mulheres e as obriga a cantar com elas as três sílabas do seu nome. (SAMPAIO, 1987, p. 190-191, grifo do autor)

O Rio Cauans possui caráter perene (que permanece ao longo do tempo), porém, em algumas partes do ano, sua natureza é intermitente.

Guará. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi “a garça vermelha, a ave aquática (*Ibis rubra*). É frequente a troca de *guirá*, pássaro, ave, por *guará*”. (SAMPAIO, 1987, p. 237, grifo do autor)

Ave ciconiforme da família dos tresquiornítídeos, que vive em mangues e áreas pantanosas; quando nasce é preto e depois se faz pardo; quando já voa faz-se todo branco e,

depois, faz-se vermelho claro e, enfim, torna-se vermelho, e nesta cor permanece até a morte. (NAVARRO, 2013)

O Rio Guará é de natureza intermitente no município de Correntina. (SEI, 2015) Integra-se à microbacia do Rio Corrente que compõe a Bacia do São Francisco, assim como está situado a nordeste do Rio do Meio,² e a sudeste do Riacho de Pedra.³

Mutum. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *motum*, variação de *my-t-u*, “a pele negra”. “Nome genérico de aves galiformes da família dos cracídeos”. (NAVARRO, 2013) Segundo o Mapa Municipal de Santa Maria da Vitória, observa-se que o Rio Mutum possui natureza perene. (SEI, 2015) O Rio Mutum é um expoente do problema hídrico pelo qual passa a região. Ele é descrito como um rio abundante que possuía mais de 30 km de extensão, com fartura de peixes e que hoje se encontra totalmente seco. É importante salientar que nas extremidades do cerrado da Bacia do Rio Corrente existiu uma miscigenação entre indígenas e camponeses, como os indígenas akroá, da família linguística akwê, tronco macro-gê. (SANTOS, 2020)

Riachos

(do) Cachorro. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. Do lat. *cattŭlus* “filhote, cria de qualquer quadrúpede”. (CUNHA, 2010, p. 110) “Filhote de cão”, “donde veio um cacho ainda subsistente em derivações, + orro”. “Cão novo e pequeno”. “Cria de lobo, hiena, onça e leão”. (FERREIRA, 1975) É um riacho perene que banha

...

² Ver: <https://mapcarta.com/pt/19269534>.

³ Ver: <https://mapcarta.com/pt/19254840>.

uma pequena parte do município de Santana, ligando-se ao Riacho da Mãe Paula. (SEI, 2015)

Capivara. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *caapii-uára*, “o comedor de capim”; “o herbívoro”. (SAMPAIO, 1987, p. 215) Segundo Navarro (2013), *Kapi'ibara*, “carpincho”, “o maior roedor do mundo que pode atingir mais de 50 quilos”. “Pertence à família dos hidroquerídeos (roedores), da América do Sul oriental”. As capivaras vivem à beira dos rios, nos brejos, nas lagoas, sendo grande nadadora, habitando também perto de matas ou cerrados. Sai geralmente à noite, vivendo sempre em bandos. (NAVARRO) Considerado um riacho perene (permanece ao longo do tempo), liga-se ao Riachão e Riacho da Farinha. (SEI, 2015)

(do) Caracol. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. De etimologia incerta. “Designação comum aos moluscos gastrópodes pulmonados terrestres, pequenos de concha fina” (FERREIRA, 1975); “caramujo, caminho, rua ou escada em forma de espiral”. (CUNHA, 2010, p. 126) Esse curso d’água possui característica intermitente (ocorrem interrupções que cessam e recomeçam por intervalos), sendo de larga extensão, perpassando o território. (SEI, 2015)

Cupim. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi alteração de *copim* - *copií*, “a térmita ou formiga-branca”. (SAMPAIO, 1987, p. 225) De *Kupi'í*, “cupins”, insetos isópteros. (NAVARRO, 2013) O Riacho do Cupim é de natureza perene (permanece ao longo do tempo), ligando-se ao Rio Correntina no Mapa Municipal da SEI (2015).

Emá. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. De etimologia controversa, “ave reiforme, da família, dos réideos”. (CUNHA, 2010, p. 239) Segundo o *Dicionário de Aurélio*, “é uma ave, dos campos e cerrados do Brasil, de dorso bruno-cinza, parte inferior mais clara, e com três dedos nos pés”. (FERREIRA, 1975) As águas do Riacho da Emá encontram-se de maneira espaçada no ponto do Mapa Municipal, sendo um curso d’água de caráter perene. (SEI, 2015)

Jacaré. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *ya-caré*, “aquele que é torto, ou sinuoso’. Pode ser, ainda, *y-echá-caré*, ‘aquele que olha de banda’ (*Crocodilus sclerops*)”. (SAMPAIO, 1987, p. 263) É o “nome comum a todos os répteis crocodilianos da fam. dos aligatorídeos” (NAVARRO, 2013); “possuem focinho largo e chato, sendo encontrados, especialmente, nos rios e pântanos das Américas do Norte e do Sul”. (HOUAISS, 2009) Segundo o Mapa Municipal da SEI, é um curso d’água de caráter perene, ligando-se ao Rio do Meio, importante fluxo de água da região de Cocos, e com o Córrego do Sucuriuzinho. (SEI, 2015)

Malhada da onça. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. De *Malhada*, derivação de malha, do lat. *magaliã*, “cabana, choupana”, “cabana de pastores”, “curral de gado” + *Onça*, do lat. pop. *lyncea*, “mamífero carnívoro da fam. dos felídeos”. (CUNHA, 2010, p. 460) É um curso d’água de natureza perene de pequena escala, encontrando-se com o Riacho São José, ligando-se ao Riacho do Alegre, passando pelas extremidades do centro de Coribe. (SEI, 2015)

(dos) Pitubas. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *Pitubas*, “o bafo, o sopro, a exalação”. (SAMPAIO, 1987, p. 305) Segundo Navarro (2013), Pitubas “é o nome de um peixe não identificado e um riacho pertencente ao território da Bahia”. De acordo com o Mapa Municipal da SEI, as sub-bacias do Riacho das Pitubas e do Riacho Cega Cachorro se encontram na Serra do Ramalho. O Riacho das Pitubas fica a sudoeste do povoado de Lagoinhas (São Félix do Coribe). (SEI, 2015)

Quatizinho. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *qua-ti*, “o que é riscado, ou lanhado”; “o que traz riscas pelo corpo” (SAMPAIO, 1987, p. 308) + dim. *inho*. “Nome comum a mamíferos carnívoros que vivem em bandos de oito a dez, da família do procionídeos, do gênero *Nasua socialis*, semelhante à raposa, tendo fina cauda de até 1,20 m de comprimento”. (NAVARRO, 2013) O Riacho Quatizinho, de caráter perene, encontra-se nas extremidades do

território. (SEI, 2015) Na região é possível vislumbrar um conjunto dos animais silvestres e domésticos, nativos e exóticos que partilham um determinado *habitat*.

(do) Tatu. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *tatú*, “casco encorpado, ou grosso, couraça”. (SAMPAIO, 1987, p. 326) Segundo Navarro (2013), tatu “é o nome comum a mamíferos desdentados da família dos *Dasipodídeos* (conhecidos vulgarmente como tatus), com muitos gêneros e espécies diferentes. Têm o corpo coberto por uma couraça, formada por placas justapostas”. Vivem em galerias abertas no chão, têm aproximadamente entre 4 e 6 filhotes em cada ninhada, na qual todos têm o mesmo sexo. O principal costume desse mamífero são seus hábitos noturnos. (NAVARRO, 2013)

Córregos

Coruja. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. Do lat. *corusa*, “aves noturnas, de plumagem mole e em geral preferem como alimento os pequenos mamíferos, sobretudo, roedores, dos quais vomitam depois, os pelos e partes dos ossos”. (FERREIRA, 1975) “Designação comum às espécies de aves *Estrigiformes*, especialmente as de maior porte”. (CUNHA, 2010, p. 184) O Riacho da Coruja é por natureza intermitente, estando ligado ao Rio Arrojado. (SEI, 2015) A fauna é rica na existência de animais silvestres, notando-se o gato do mato, gato pintado, onça, veado, caititu, capivara, anta, ema, lontra e vários outros.

(do) Guara. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tup. de *ú* ou *gú*, “comer, beber”. “*Guara*, o mesmo que *uara*, quer dizer ‘o que come, o que se alimenta, o que devora, o vivente, o indivíduo, o ente’. No sul do Brasil, é afixo na denominação das madeiras. Como sufixo, indica procedência, nacionalidade”. (SAMPAIO, 1987, p. 237) É um curso d’água de natureza perene encontrando-se com a cabeceira do Guará, desembocando no Rio dos Angicos. (SEI, 2015)

(do) Garrote. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. Do fr. *garrot*. “novilho”, “parte saliente do dorso de um quadrúpede”. (CUNHA, 2010, p. 311) “Bezerro de dois a quatro anos de idade”. (FERREIRA, 1975) Considerado perene, o Córrego Garrote está ligado ao Riacho Cabeceira Grande, encontrando-se, de certo modo, com o Rio Guara. (SEI, 2015)

(da) Onça. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. Do lat. pop *lyncea*, “mamífero carnívoro da fam. dos felídeos”. (CUNHA, 2010, p. 460) “Grande felino das montanhas do norte da Ásia, de pelagem lanosa, que lembra a da pantera, com 1,30m de comprimento. Designação comum a todos os felídeos brasileiros de grande porte”. (FERREIRA, 1975) Esse curso d’água de caráter perene funde-se ao Riacho Vereda. (SEI, 2015)

Suçarana. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *çoaçu-arana*, “o que se assemelha ao veado; o que tem a cor do veado. É o nome de um felino de pele parda”. (SAMPAIO, 1987, p. 317) “Falso pelo de veado. Felino amarelo, de pele malhada, também conhecido como onça-vermelha, onça parda e puma”. (NAVARRO, 2013) O Córrego Suçarana é considerado intermitente, desaguando no Rio do Arrojado. (SEI, 2015)

Sucuriuzinho. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *çuucuri-yú*, forma contrata de *çuucuri-yuba*, “a sucuri-amarela”. (SAMPAIO, 1987, p. 316) “Nome comum a certos répteis ofídios da família dos Boídeos (serpentes)”. (NAVARRO, 2013) O Córrego Sucuriuzinho, de natureza perene, estabelece uma confluência com o Rio do Meio, encontrando-se com o Riacho do Jacaré. (SEI, 2015) Estas espécies de cobras: cascavel, jaracussu, jabiraca (jararaca), coral, cobra verde, cipó, veadeira, cainana, sucuruí (“cobra-peixe”) são bastante comuns na região oeste da Bahia. (CARVALHO, 1999)

Tataíra. Natureza física. Zootopônimo. Origem indígena. Do tupi *tata-eíra* “a abelha-de-fogo”; “é a abelha também conhecida por mel-de-fogo, ou caga-fogo” (SAMPAIO, 1987, p. 326); “abelhas meliponídeas, também chamadas caga-fogos”. (NAVARRO, 2013) O Córrego Tataíra é intermitente, seguindo seu fluxo até o Riacho da Pedra Branca, onde deságua. Passa pela área da Fazenda da Pedra Branca, próximo ao riacho. (SEI, 2015)

Cabo

(do) Cachorro. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. Do lat. *cattŭlus*, “filhote, cria de qualquer quadrúpede”. (CUNHA, 2010, p. 110) “Filhote de cão”, “donde veio um cacho ainda subsistente em derivações, + orro”. “Cão novo e pequeno”. “Cria de lobo, hiena, onça e leão”. (FERREIRA, 1975) Esse cabo é por natureza intermitente na área. Encontra-se com o Rio dos Angicos ainda no município, próximo de diversos fluxos d’água. (SEI, 2015)

Cabeceira

(do) Boi. Natureza física. Zootopônimo. Origem portuguesa. Do lat. *bövem* “mamífero artiodáctilo, ruminante, da família dos bovídeos”. (CUNHA, 2010, p. 94) É considerada uma cabeceira importante da região, de natureza perene. Em certo ponto, encontra-se com o Rio Inhaumas. (SEI, 2015)

A análise revelou que parte dos topônimos tem relação direta com a fauna da região, sendo classificados por zootopônimos (relativos a nomes de animais). Constatou-se, quanto à origem, a predominância indígena. Dos 23 zootopônimos analisados, 14 são de origem indígena, nove de origem portuguesa e nenhum de origem africana. Esse fato mostra que o processo de nomeação está ligado às características físicas do lugar, seguindo a taxionomia

proposta por Dick. Com relação à classe dos animais, optou-se por analisar os nomes das águas a partir da sua espécie e do seu *habitat*, revelando que a fauna da região influenciou o olhar do nomeador no momento do batismo das águas dessa localidade.

Considerações finais

A cultura de uma sociedade pode ser representada pela organização e formação do léxico de uma língua. Dessa forma, as palavras que formam o sistema lexical de uma determinada linguagem possuem a capacidade de transmitir a posição do sujeito em relação ao mundo. Essa observação das comunidades linguísticas possibilita a constatação de que o indivíduo, ao apropriar-se do léxico, confere nome a tudo que o rodeia, carregando consigo valores culturais, históricos e ideológicos de uma comunidade. Sendo assim, a nomeação de um local pode ser analisada através desses aspectos.

Com base nessa perspectiva, é possível compreender que o topônimo surge devido ao comportamento desses elementos que são motivadores no registro da sociedade. Segundo Dick (1990), o lugar recebe o batismo de acordo com sua unidade identitária.

Mediante o exposto, é notório visualizar que os estudos toponímicos crescem significativamente, comprovando a importância desse aprendizado para uma visão amplificada acerca de um determinado lugar.

Os estudos dos nomes analisados no TI 23 são de suma importância para um entendimento mais específico e rico de um dado território, pois, ao transitar na nomenclatura, busca-se compreender o que se encontra por trás da escolha do nome. A investigação possui um cunho que permite buscar informações acerca do território e entender a historicidade que perpassa o lugar, mergulhando nos estudos toponímicos para a concretização desse arcabouço teórico.

Esta pesquisa buscou gerar informações importantes acerca dessa localidade que, até então, não é muito analisada, especial-

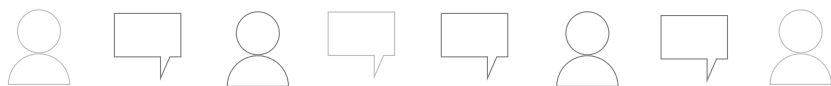
mente no campo da Toponímia, propiciando um entendimento aprofundado na região.

Assim, os topônimos da Bacia do Rio Corrente (TI 23) podem contribuir de maneira expressiva para o entendimento cultural, identitário e memorialístico, visto que o estudo marca valores simbólicos de um determinado espaço, pois ao nomear o sujeito marca seus valores individuais e coletivos. Em suma, os topônimos podem ser analisados como fonte ideológica de um povo, pois, segundo Seabra (2004, p. 384), “a Toponímia tem um compromisso com a língua como voz, ferramenta e fundamento da experiência humana, transmitindo informações e refletindo a história dos povos”.

Referências

- ABBADE, C. M. de S. A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. v. 15, t. 2. p. 1332-1343. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BIDERMAN, M. T. Dimensões da Palavra. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.
- CAMBRAIA, C. N. *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CARVALHO, A. M. *A outra margem do rio: um estudo de fronteiras e etnicidade nos Gerais, Oeste da Bahia*. 1999. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DAUZAT, A. *Les noms de lieux*. Paris: Librairie Delagrave, 1926.
- DEUS, R. L. C. M. de. *Os segredos das águas: um estudo toponímico do território da Bacia do Rio Corrente*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.
- DICK, M. V. P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

- DICK, M. V. P. A. *Toponímia e antroponímia do Brasil: coletânea de estudos*. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH, 1992.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- NAVARRO, E. de A. *Dicionário de Tupi Antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo: Global, 2013.
- SAMPAIO, T. *O Tupi na Geografia Nacional*. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- SEABRA, M. C. T. C. de. Referência e onomástica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 10.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2006, Uberlândia. *Múltiplas perspectivas em linguística: anais [...]*. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Municípios*. [S. l.]: SEI, 2015. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_wrappe_r&view=wrapper&Itemid=266. Acesso em: 19 ago. 2021.
- TAGORE, R. *Sadhana: o caminho da realização*. São Paulo: Paulus, 1994.



Breves considerações sobre a Toponímia e o ensino de Língua Portuguesa

Verônica Ramalho Nunes
Karylleila dos Santos Andrade Klinger

Introdução

É sabido que a língua tem a função de representar as práticas realizadas pelo ser humano que podem ser refletidas nos conhecimentos, atitudes, crenças e valores dos falantes. Nesse sentido, essas práticas são expressamente representadas pelo léxico e uma dessas práticas pode ser evidenciada no ato de nomeação. Essa função revela sua cosmovisão e o *modus vivendi* de seu grupo.

Sabemos que é uma característica dos indivíduos a necessidade de consolidar suas impressões nos ambientes habitados por eles, cuja finalidade é eternizá-las ao longo da história. A Toponímia estabelece a consolidação dessas impressões deixadas pelas pessoas, uma vez que a denominação dos nomes de lugares reflete sentimentos vividos pelas comunidades. Isso quer dizer possibilitar ao sujeito (re)encontrar a identidade, história, etimologia do nome na multiplicidade de conhecimentos histórico-culturais de um povo, os quais estão presentes no ato denominativo, e posteriormente a sua permanência/aceitação ou não em uma comunidade.

Nesse sentido, é pertinente vincularmos esse estudo ao contexto do ensino, pois a Toponímia apresenta elementos que revelam a

cosmovisão dos indivíduos, resgata a memória, etimologia, valoriza a identidade e assim enaltece o sentimento de pertencimento e a valorização do lugar. Tais aspectos possibilitarão ao aluno esse resgate histórico, cultural e identitário do nome, o que coaduna com as competências e habilidades exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – aprovada em 2017 – e, por conseguinte, pelo novo Documento Curricular do Tocantins (DCT) – aprovado em 2019.

Em vista disso, este estudo tem a finalidade de problematizar o estudo dos nomes de lugares inseridos no contexto do ensino. Sendo assim, propomo-nos neste capítulo identificar elementos para o trabalho toponímico na educação básica, sobretudo no ensino de língua portuguesa, assim como as contribuições para o ensino de linguagens. Desse modo, este estudo visa articular o leque de possibilidades dos estudos toponímicos com o ensino, principalmente em poder explorar as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Toponímia e ensino

O estudo toponímico contribui para a revelação da cosmovisão das comunidades, para que seja resgatada a memória, identificada a etimologia e também que seja valorizada a identidade. Além disso, pode refletir um certo enaltecimento do sentimento de pertencimento e a valorização do lugar, dos aspectos da trajetória do ser humano em determinado território, além de apresentar dados importantes acerca da história dos grupos humanos.

Em vista disso, podemos articular o estudo dos nomes de lugares ao processo de ensino, considerando que é fundamental para o aluno conhecer a realidade que o circunda. A Toponímia compreende conhecer, dentre outras características, os aspectos linguísticos atrelados aos nomes e ao processo de nomeação, a relação intrínseca entre os indivíduos e o ambiente natural, os aspectos

históricos humanos de dada região, aspectos culturais e sociais dos denominadores, além de poder conhecer e analisar elementos físico-geográficos desses lugares.

Os estudos toponímicos estão diretamente relacionados ao contexto cultural de uma comunidade, o qual possibilitará ao educando estabelecer, preservar e conhecer os aspectos linguísticos, históricos, geográficos e os valores por meio dos estudos dos nomes de lugares. Vinculado ao fazer interdisciplinar, voltado ao processo de ensino-aprendizagem, a partir do estudo da Geografia, por exemplo, o estudo toponímico permitirá que o aluno obtenha mais informações acerca da fauna, flora, ambiente, espaço geográfico, paisagem, dentre outros aspectos físico-naturais que permeiam os nomes.

Quanto ao ensino de História, os topônimos poderão proporcionar conhecimentos a respeito da tradição, da memória e da história oral, além do contexto de formação histórica quanto à colonização, aos processos de imigração e emigração e a outros aspectos importantes da história do país, estado, município, vila, distrito ou qualquer outro lugar em que vive ou já viveu. Numa vertente da Antropologia, é possível que o aluno identifique as relações do ser humano, como a identidade e a cultura local ou regional.

Outra possibilidade viável é o estudo etimológico do nome do lugar em que esse aluno habita, como forma de resgate e conhecimento da história e da memória local. Estudar a etimologia do lugar é conhecer a origem do nome, a história, os significados das raízes e as influências que o nome sofreu ao longo dos anos. A etimologia, nesse contexto, pode tornar-se um instrumento, sob a ótica da Linguística, importante para ampliação do leque de conhecimento do aluno, auxiliando significativamente no processo de ensino como forma de apropriação de mais informações a respeito do nome de lugar.

Considerando o aspecto interdisciplinar e pensando no contexto do ensino a partir do estudo da Língua Portuguesa, podemos desenvolver habilidades pertinentes às questões etimológicas,

morfológicas, semântico-lexicais, fonético-fonológicas, pragmáticas, vocabulares, além de aspectos relativos à variação linguística. Com isso, é notório que a Toponímia estabelece uma relação intrínseca entre língua, identidade e cultura, o que tende a fomentar o processo de ensino em relação às questões cotidianas do conhecimento dos alunos.

Como exemplo, podemos evidenciar o trabalho de Nunes (2015) sobre o estudo dos nomes de lugares de origem indígena no livro didático de Geografia do 7º ano do ensino fundamental, em que foram identificados 85 topônimos de origem indígena. A partir da análise etimológica, foi evidenciado que os nomes de origem indígena – todos incorporados à língua portuguesa – designam características físico-naturais, como aspectos hidrográficos, climáticos, relativos à fauna, flora, características do solo. Nesse sentido, inferimos que o trabalho com os nomes de lugares aborda aspectos históricos, geográficos, etimológicos, culturais, antropológicos. Além disso, geram-se inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem e o livro didático pode ser uma ferramenta auxiliar e complementar nesse processo, tendo em vista não apenas sua utilização significativa nas escolas pelos professores e alunos, como também a possibilidade dos seus conteúdos poderem ser trabalhados pelo viés toponímico.

Dessa forma, conhecer o significado do nome contribui para o entendimento da história do lugar, de como o nome é influenciado pelo contexto. Assim, uma abordagem dos nomes pelo contexto da Toponímia pode auxiliar na ampliação do leque de conhecimento dos alunos, pois permite que o educando realize observações, descrições, analogias, interpretações, além de análises precisas sobre as regiões, territórios e paisagens estudadas.

Dito isso, ponderamos que estudos nessa vertente contribuem também para o fortalecimento de pesquisas desenvolvidas nessa área, pois, apesar dessa abordagem ser de grande relevância, os estudos toponímicos no contexto do ensino ainda são escassos.

Dessa forma, o desenvolvimento de estudos nessa ótica está implicado ao processo de inovação, literalmente na concepção de recriar, reinventar, redescobrir algo que já foi pensado anteriormente. Entretanto, só agora pode ser traduzido em outra ótica que pode ser realizada e cujo intuito é melhorar algo existente. Assim, pensamos em estabelecer a ideia de inovação pedagógica atrelada ao estudo toponímico aplicado ao ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, reiteramos que os estudos toponímicos, dentro da dimensão interdisciplinar de seu enfoque de estudo, concebem um caminho viável para o conhecimento do *modus vivendi* dos grupos linguísticos, que vivem/viveram em determinado lugar. Quando uma comunidade linguística nomeia um elemento físico ou humano, são reveladas tendências sociais, culturais políticas, religiosas. Logo, pensar o estudo toponímico é pensar que os fios, no ato denominativo dos topônimos, estão ligados a diversos fatores, de tal maneira que se pensa de modo interdisciplinar, pois o trabalho com os nomes de lugares, conforme já ressaltado, aborda diversos aspectos e assim gera inúmeras possibilidades para o contexto do ensino. Isso torna possível adaptar os procedimentos de atividades com o nome próprio de lugar para um planejamento de aulas ou projetos a serem desenvolvidos em sala de aula, articulados a competências da Língua Portuguesa.

Ao trabalharmos na perspectiva do ensino, faz-se necessário identificar e conhecer de que modo o léxico e os elementos acerca dos lugares estão dispostos nos documentos oficiais, tendo em vista que estes são documentos norteadores no que concerne aos encaminhamentos e às atividades desenvolvidas no contexto escolar/na sala de aula. A partir do que orientam, estabelecem-se os conteúdos e as propostas pedagógicas, observando a realidade/contexto social escolar, além de oferecer suporte teórico aos educadores para melhor qualidade em suas práticas pedagógicas. Para tanto, baseamo-nos no que preconizam a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Tocantins (2019).

É importante salientar que a BNCC referente às etapas de educação infantil e do ensino fundamental foi homologada em 2017, já o documento referente à etapa do ensino médio foi aprovado no final de 2018 e foi criado com o objetivo de que todas as escolas brasileiras tenham um padrão mínimo de instrução, ao passo que essa padronização eleve a qualidade do ensino no país, sobretudo na esfera pública. Com isso, o documento é responsável por definir os conhecimentos necessários que os alunos da educação básica têm por direito aprender, os quais são previstos em lei e devem obrigatoriamente ser observados na elaboração e na implementação dos currículos de todas as escolas no país.

Nesse sentido, esse documento é importante pelo fato de determinar, de modo claro, o que os alunos devem aprender, além de poder contribuir em tese para melhoria da qualidade do ensino no Brasil. A BNCC é, então, a referência comum para todos os sistemas de ensino e contribui para a promoção de uma educação igualitária, pois está prevista na Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação.

Ademais, o documento apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas da educação básica, além de nortear as aprendizagens em todas as áreas do saber. Apresenta também cinco campos de experiência referentes à educação infantil, voltados para interação e brincadeiras, formando os eixos que compõem a prática pedagógica, bem como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento também na educação infantil.

A área de Linguagens compreende: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. O documento indica que esses quatro campos devem possibilitar aos estudantes aprenderem questões relativas à multiplicidade quanto ao uso das práticas de linguagem, com o objetivo de ampliarem suas capacidades expressivas e linguísticas e de reconhecerem as práticas de linguagem

como elementos que estruturam as relações humanas e culturais. Além disso, com o intuito de compreender como as manifestações artísticas e corporais são estruturadas.

Evidenciamos que a BNCC foi pensada na perspectiva discursiva da linguagem e centrada em bases como a oralidade, leitura, escrita, educação literária e os conhecimentos linguísticos e gramaticais. Embora as habilidades estejam reunidas por eixos temáticos, existe relação intrínseca entre eles pelo fato de estarem interligados no ensino e na vida social. Nessa perspectiva, convém ressaltarmos que o documento apresenta um objeto de conhecimento específico para o estudo da palavra, intitulado “Reflexões sobre o léxico do texto”, que está atrelado ao eixo “Leitura” e à unidade temática “Estratégias de leitura”.

Ao analisarmos os eixos apresentados, observamos que grande parte das habilidades está atrelada ao eixo “Leitura”, o qual compreende a aprendizagem de decodificação de palavras e textos. Com isso, infere-se que a articulação com o léxico está vinculada ao desenvolvimento de atividades de leitura quando são relacionados ao sentido das palavras.

Embora o léxico tenha bastante visibilidade nesse novo documento oficial norteador, se compararmos com as orientações e as propostas curriculares nacionais anteriores, é evidente a defasagem em relação à habilidade criativa dos alunos quanto à utilização produtiva dos recursos lexicais e estilísticos de expressão. Portanto, ensinar a usar as palavras em diferentes situações de comunicação, sobretudo como recursos estilísticos de expressão nas produções textuais, infelizmente ainda é uma atividade incipiente nos documentos oficiais.

Além disso, sabemos que a língua tem o papel de representar as práticas empregadas pelo ser humano, de modo que explicita as atitudes, conhecimentos, crenças, valores de determinado grupo de falantes. Essas práticas são expressivamente representadas pelo léxico, de maneira que os grupos batizam os ambientes ao

seu redor, revelando sua cosmovisão e o seu *modus vivendi*. Pensando nessa perspectiva, observamos que a BNCC não apresenta o léxico nesse contexto.

Dessa forma, consideramos também que a Lexicologia – enquanto área do conhecimento que está diretamente ligada à língua – pode contribuir para significativas melhorias da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, é importante que sejam pensadas atividades que envolvam o ensino do léxico no intuito de aproximar preceitos teóricos, provenientes de uma área específica da linguagem, com os modos de pensar o contexto de ensino, articulando aspectos sociais e culturais intimamente implicados à língua.

Em relação ao DCT para o ensino fundamental, vale salientar que o documento (projeto educacional) passou por um longo processo de revisões e análises no período de 2015 a 2019, o qual teve início partindo das discussões da BNCC e contou com a colaboração de vários profissionais envolvendo os 135 municípios tocantinos. Dessa forma, o DCT foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, em março de 2019.

O documento foi dividido em quatro cadernos e foram destinados às duas primeiras etapas da educação básica. Um foi para a educação infantil, contendo cinco capítulos, a saber: “Diversidade e identidade cultural do Tocantins”; “Educação infantil como política”; “Os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas”; “Os profissionais e formação docente”; “Organização do trabalho pedagógico”. Os demais cadernos compreendem o ensino fundamental, que foram estruturados por habilidades e competências e organizados nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática.

Ao analisarmos a abordagem do léxico no DCT, evidenciamos que ele aparece estritamente no Caderno de Linguagens (Língua Portuguesa), atrelado ao eixo “Análise linguística”, de modo que o estudo do léxico aparece atrelado aos aspectos semânticos, morfológicos e ensino da gramática, tanto dentro das habilidades quanto

dos objetos de conhecimento. Todavia, nas sugestões pedagógicas desse eixo, o documento apresenta que “É pertinente incluir no estudo dos léxicos palavras próprias da nossa região. (Estudos dos nomes de lugares: Toponímia)”. (TOCANTINS, 2019, p. 148)

Essa abordagem voltada para a Toponímia, mesmo que breve no documento, leva-nos a refletir acerca da importância dos nomes de lugares, tendo em vista que o ato de nomear torna-se imprescindível, de maneira que os indivíduos deixam suas marcas, sua herança cultural e histórica. Ademais, o indivíduo é caracterizado pela necessidade de consolidar suas impressões nos ambientes habitados por eles, cujo objetivo é eternizá-las ao longo da história.

A Toponímia estabelece a consolidação dessas impressões deixadas pelos indivíduos, sendo que a denominação de lugares reflete sentimentos vividos pelas comunidades. Além disso, devemos ressaltar a importância da Toponímia nos documentos oficiais, uma vez que reitera como esses estudos têm sido difundidos, bem como são relevantes para o contexto do ensino.

Os estudos toponímicos revelam-se de grande importância para o conhecimento de aspectos histórico-culturais de um povo, pois permitem a identificação de fatos linguísticos, ideologias e crenças presentes no ato denominativo e, posteriormente, a sua permanência/aceitação ou não em uma comunidade. Por isso, é necessário que tais estudos sejam ampliados no contexto do ensino. No que concerne à menção ao lugar (no viés mais próximo à Toponímia) nos documentos, a BNCC traz essa abordagem na área de Ciências Humanas ao inferir que:

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de

mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos. (BRASIL, 2017, p. 355)

Estudar a Toponímia possibilita a identificação dos lugares, evidencia as reminiscências em relação aos acontecimentos, compreende o domínio cultural e os valores de um grupo e reflete diretamente nas questões de memória – identidade conjunta dos povos. Quando um indivíduo ou comunidade linguística atribui um nome a um elemento humano ou físico, revelam-se tendências sociais, políticas, religiosas, culturais.

Evidenciamos também que os nomes de lugares aparecem como nomes geográficos – terminologia específica da Ciência Geográfica – e relacionam-se diretamente às questões de lugar. Não são estabelecidas maiores relações com os nomes (cidades, países, municípios, vilas, distritos etc), no entanto é feita uma abordagem implícita em mapas e imagens em um contexto mais locacional. A BNCC infere que retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos permitirá aos educandos reconhecerem fenômenos, objetos e os lugares distribuídos no território, além de compreenderem os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais, pois o que é vivenciado deve ser considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos nos lugares em que vivem.

Ademais, outra proposição é de que as relações com os lugares vividos e os costumes resgatam a nossa memória social, a identidade cultural e a consciência de que somos sujeitos da história, diferentes uns dos outros. Por isso, destacamos que, na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, enfocam-se as noções de pertencimento e identidade, para que, dessa forma, seja garantida aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares à sua volta. Podemos relacionar esse mesmo sentimento de apego, pertencimento, aos nomes de lugares. Quando atribuímos um nome a um lugar, estão impregnadas as marcas dos nomeadores, seus valores, vi-

são de mundo, resultando em sua forma de identificação. Dentre as habilidades, a BNCC apresenta que o aluno deve ter a capacidade de

selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. (BRASIL, 2017, p. 377)

Com isso, vislumbramos que é possível, se partirmos de um conjunto de topônimos (nomes de cidades, ruas, bairros, pontes, dentre outros), levar os alunos a conhecerem e pesquisarem aspectos da história desse bairro, dessa cidade, do estado, como também as características socioculturais dos grupos humanos que estão/ estiveram presentes na região. Ademais, podem ser analisados com os estudantes os topônimos de elementos relativos à análise da etimologia de um conjunto de nomes, seja de elemento humano ou físico, como podem revelar diversos extratos linguísticos, até mesmo os que já desapareceram.

Além disso, há possibilidade de estudar os elementos geográficos físicos, como os nomes de rios, córregos, morros, vales, dentre outros, os quais podem evidenciar características da natureza física da região, por exemplo, os aspectos da fauna, flora, relevo. Todos esses aspectos consideram o caráter interdisciplinar sugerido pela BNCC, pelo fato de haver articulação entre as áreas do saber para se chegar a determinados conhecimentos.

Nesse contexto, o documento evidencia, no componente de História, que o lugar em que vivemos está relacionado à produção dos marcos da memória: os lugares de memória, tais como ruas, praças, escolas, monumentos, museus, dentre outros, cuja habilidade é identificar os marcos históricos do lugar em que vivemos, compreender seus significados, reconhecer os registros de memória

na cidade (nomes de ruas e monumentos) e discutir os critérios que explicam a escolha desses nomes.

Essa abordagem na BNCC corrobora com o fato de que, quando estamos apregoados ao sentimento de posse e afeição aos lugares, evidencia-se que a nomeação dos topônimos depende sumariamente dos aspectos abordados pelo denominador, enfatizando no ambiente o que deve ser mencionado. No processo de denominação, consideram-se a identidade e individualidade do lugar, as quais se confundem com a história e a memória dos povos.

Nessa concepção, o DCT faz inferência aos lugares no componente de Geografia, quando sugere o desenvolvimento de atividades com nomes de lugares por uma ótica interdisciplinar, embora de maneira breve. Além disso, o documento apresenta que é necessário conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa na Geografia para compreender o lugar, o espaço, a paisagem, o território. O interessante é que o documento também apresenta como sugestão pedagógica que, por meio de atividades, os estudantes sejam instigados a resgatarem a história do lugar de sua vivência a partir de fotografias e/ou entrevistas com os moradores, para que eles conheçam a história do lugar onde vivem.

Entendemos, com isso, que o emprego dos nomes de lugares contribui para que grande parte da história regional ou nacional seja conservada e transmitida às próximas gerações. Dessa forma, consideramos que conhecer aspectos da história do local em que vivemos, compreender melhor a organização desse espaço e produzir textos acerca de temas que façam sentido na rotina dos alunos podem ser mais motivadores para eles, independentemente do nível escolar.

Isso nos faz refletir que o estudo dos nomes de lugares, vinculado ao estudo da Geografia, pode contribuir para a ampliação de informações dos alunos no que diz respeito aos aspectos sócio-históricos, culturais, linguísticos, além do resgate da memória e do sentimento pelo lugar. Ponderamos, por meio dessas reflexões, que os documentos oficiais sugerem um trabalho interdisciplinar, na tentativa

de responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos atrelados ao processo de ensino, cuja abordagem relacional entre os conhecimentos faz com que se complementem, convirjam, divirjam, articulem-se e interajam.

Assim, compreendemos que a inclusão dos estudos toponímicos no currículo escolar, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitará a aplicação da referida orientação, tendo em vista que essa disciplina onomástica tem como uma de suas premissas o caráter interdisciplinar, à qual é inerente e indispensável para a compreensão e análise do sentido que o topônimo possui. Com isso, consideramos que os nomes de lugares são temáticas importantes de serem estudadas, podendo contribuir para a construção de outros conhecimentos no contexto do ensino.

Assim, não podemos pensar em uma cidadania concreta sem levar em consideração a importância dos lugares, uma vez que os povos dependem em todos os sentidos dos lugares em que vivem. Os lugares são a base para que as pessoas se estabeleçam como cidadãos, sendo assim os nomes de lugares acompanham esse sentimento de pertencimento por estarem diretamente relacionados com o modo de vida das comunidades, além de representarem toda simbologia histórico-cultural destes lugares e das pessoas.

Toponímia e o ensino de Língua Portuguesa

A língua abarca dimensões que perpassam a sua organização linguística estrutural, isso decorre por ela ser um sistema vivo e dinâmico, devendo ser estabelecida como um processo comunicativo pelos seus falantes a partir de práticas reais e interativas e assumir uma natureza histórica, cultural e política, além de ser evidenciada no contexto social como elemento que expresse as manifestações de seus usuários. Dito isso, inferimos que o processo

de ensino e aprendizagem¹ de Língua Portuguesa deve considerar as competências linguístico-comunicativas do aluno, bem como contribuir para o seu desenvolvimento, para que possa ter uma aprendizagem efetiva.

É primordial levar em consideração nas práticas de ensino perspectivas educativas inovadoras e significativas, a partir de novos mecanismos que resultem em melhorias no contexto educacional. Partindo dessas premissas de novos enfoques pedagógicos, pensamos na aplicação de um estudo toponímico a partir de um enfoque interdisciplinar, pautando-nos em uma metodologia do ensino de Língua Portuguesa distinta das práticas convencionais, ou seja, distinta daquela em que há reprodução dos conteúdos atrelada à memorização de regras, em que o educando não consegue aplicar de modo efetivo os conhecimentos absorvidos em suas práticas cotidianas.

Nessa ótica, vincular a Toponímia ao contexto da sala de aula amplia as abordagens nas várias áreas do saber, por meio de um processo dialógico, tendo em vista que os estudos toponímicos possibilitam essa relação entre as áreas do conhecimento em virtude do seu caráter interdisciplinar. À vista disso, Dick (1990, p. 24) assevera que:

[...] a aproximação do topônimo aos conceitos de ícone ou de símbolo, sugerido pela própria natureza do acidente nomeado, [...], vai pôr em relevo outras das características do onomástico toponímico, qual seja não apenas a identificação dos lugares mas a indicação precisa de seus aspectos físicos ou antropoculturais, contido na denominação.

...

¹ “Considerando que ‘o ato de ensinar e aprender implica sempre um mínimo de dois atores’ e se entendemos que tais atores são sujeitos sociais, históricos e culturais, portanto, instrumentalizados pela linguagem, então podemos afirmar que há um fluxo nas duas direções, permutando valores, princípios e crenças. Podemos então salientar que ‘o ensino-aprendizagem é um processo no qual está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano’”. (ZUANON, 2006, p. 15)

Considerando, portanto, o caráter pluridisciplinar do signo toponímico, é possível afirmar que ele constitui um meio para conhecer: a história dos grupos humanos que vivem ou viveram na região; b. as características físico-geográficas da região; c. as particularidades socioculturais do povo (o denominador); d. extratos linguísticos de origem diversa da que é utilizada contemporaneamente, ou mesmo línguas que desapareceram; e. as relações estabelecidas entre os agrupamentos humanos e o meio ambiente.

Tendo por base o cenário brasileiro, em que se inserem os documentos oficiais que norteiam as escolas públicas da educação básica, podemos justificar a relevância de um trabalho nesta vertente pelo fato de implicar no resgate cultural. É evidente a necessidade de propostas de aprendizagem que possibilitem aos educandos serem sujeitos ativos na construção do saber, sobretudo em relação às competências linguísticas, textuais, discursivas, gramaticais, a partir de um contexto de ensino que não seja fragmentado e desconexo da realidade que o circunda. Dessa forma, a produção de conhecimento deve ter significado para o aluno, mediante a uma realidade linguística em níveis distintos, somados à linguagem atrelada à sua vivência. Nesse contexto, a partir dos objetivos de Língua Portuguesa na educação básica, a BNCC estabelece a importância da adequação linguística em face das diversas situações de interação social:

[...] reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino serem tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 71)

À vista disso, a língua, como elemento que integra a linguagem, é constituída por meio de práticas sociais de seus falantes nas mais diversas comunidades linguísticas. Além do mais, ela contempla um sistema gramatical que integra as relações sociais, as quais são concebidas através de diferentes situações interativas.

A partir do estudo do léxico em determinada comunidade linguística, é possível vislumbrar as semelhanças e os contrastes linguísticos presentes, podendo ser observadas essas relações umas com as outras. Um bom exemplo são as abordagens socio-linguísticas, cujo enfoque está balizado nas análises das variações linguísticas. Nesse sentido, quando escolhemos as formas linguísticas para denominar os referentes, possibilita-se aos usuários da língua revelarem suas visões da realidade, bem como partilharem saberes, valores e crenças. Quando os indivíduos utilizam o léxico, é permitido a eles expressar suas ideias, assim como as da comunidade em que estão inseridos. Dessa forma, é possível fazer uso efetivo da língua como um retrato de seu tempo, imprimindo marcas linguísticas geradas pelas situações comunicativas em que participam.

Dentro desse contexto, faz-se presente o léxico toponímico, pois se insere em um discurso que o posiciona quanto à identidade, às memórias e à história do lugar nomeado. Isso evidencia, segundo Dick (1990), que, em relação à interpretação do topônimo, o denominador é um ente motivador do nome, que age de modo subjetivo ou objetivo, combinando elementos que influenciam a atribuição para determinado elemento geográfico. O léxico toponímico – como uma área do saber e articulado às práticas em diversas situações de interação – nos permite conhecer não somente o nome do lugar, mas também todo o saber prático inerente aos atos denominativos.

Nesse sentido, podemos pensar o léxico como uma construção discursiva, capaz de reproduzir verdades que reflipam diretamente nas práticas cotidianas dos alunos. Biderman (1993) estabelece que o léxico é expressamente afetado pelas influências externas, pois,

como o tesouro vocabular de uma língua, perpassa as práticas culturais em uma sociedade por meio dos signos verbais, sintetizando aspectos da vida, crenças e valores dos indivíduos.

Sabemos que, ao chegarem à escola, os estudantes já conhecem a língua. A partir deste conhecimento prévio e conforme já evidenciamos, o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver competências comunicativas que considerem o uso de formas orais em distintas situações no seu dia a dia, análise das interações verbais, atividades cognitivas, assim como reflexões críticas, processos argumentativos, produções discursivas e reflexões acerca da língua e do seu uso efetivo.

Quando pensamos nos nomes de lugares, sabemos que os estudantes também conhecem o nome. A partir dessa premissa, é possível realizar uma abordagem histórica sobre a dinâmica do nome de lugar por meio da Toponímia e poder articular esse processo de conhecimento à Língua Portuguesa. Dessa forma, a nossa intenção é demonstrar por meio deste estudo que é possível identificar os sentidos dos enunciados e a descrição dos fatos atrelados aos nomes de lugares, visto que a Toponímia possui uma dupla dimensão: a do referente espacial geográfico, ou seja, a função toponímica, como também a do referente temporal, compreendida como a memória toponímica.

No contexto de sala de aula, podemos evidenciar a relação dos estudantes com a disciplina de Língua Portuguesa, geralmente os conteúdos são aplicados a partir do uso da gramática internalizada, realização de atividades de comunicação no seu cotidiano relacionadas à escola, religião, trabalho, cultura, dentre outras. Todavia, o que percebemos ainda é uma disciplina que prima muito pelo viés da gramática normativa, sem uma prática social efetiva de uso e de contexto. Diante disso, é plausível estudarmos a língua explorando os aspectos toponímicos, ou seja, demonstrar aos estudantes o léxico que compõe a nomeação dos lugares em que vivem.

Nessa vertente, é possível trabalhar os sentidos linguísticos a partir das matrizes de formação cultural lexical que permeiam a comunidade escolar, ou seja, de modo que sejam exploradas as práticas culturais locais, instigando os educandos a conhecerem a construção de suas próprias histórias. Para tanto, é importante ressaltar a importância de analisar, por exemplo, as narrativas orais, considerando as variações linguísticas existentes na língua, bem como valorizar a cultura local, explorar também os significados dos nomes de lugar e refletir sobre o processo envolvido nessa atividade. Dick (2007, p. 144) reitera que o topônimo, como signo da língua “[...] com forma expressiva e um conteúdo unívoco ou biunívoco, passa a incorporar, ele próprio, as características do espaço que nomeia”, ou seja, do ponto de vista semântico, “[...] nome e coisa nomeada passam a significar o mesmo dado [...]”.

O trabalho toponímico possibilita estreitar a relação de sentido existente entre as pessoas e os topônimos que os cercam. As análises toponímicas incluem investigações históricas, e envolver os estudantes nessas atividades, por meio do estudo dos nomes de lugares, pode possibilitá-los conhecer aspectos sociopolíticos e culturais da comunidade em que vivem.

O estudo toponímico subsidiado em uma prática interdisciplinar, adequado aos objetivos de ensino de língua que se pretende alcançar, por meio de forma reflexiva, contextualizada e menos fragmentada, desenvolve no aluno as competências sociointerativas, linguísticas e reflexivas. Contrapondo-se, assim, às visões conservadoras da língua. (SANTOS, 2019, p. 22)

Trabalhar a língua portuguesa a partir de situações reais propicia uma aprendizagem concreta, especialmente em relação ao resgate do conhecimento do patrimônio local. Além disso, é sabido que geralmente os alunos não conhecem a história que permeia a denominação dos lugares que os cercam, sendo então importante

desenvolver atividades que lhes possibilitem conhecer as questões culturais e sociopolíticas que envolvem a história de sua comunidade a partir de sua denominação. Podemos dizer que, a partir dessas ações, é possível que o aluno conheça a realidade de seu universo cultural, podendo contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, por meio do estudo toponímico, podemos estabelecer a relação intrínseca entre língua e identidade cultural a partir de práticas de ensino efetivas.

A título de exemplo, podemos considerar explorar, a partir do trabalho com a Toponímia, procedimentos de análise linguística léxica e semântica dos topônimos. Assim, pode ser explorada a estrutura morfossintática do topônimo: 1. quando o topônimo apresenta uma estrutura simples, formado por uma única palavra: [rua] Gênese; 2. com estrutura composta, ou seja, quando é formado por mais de um elemento - [praça] Girassóis; 3. formado por enunciados linguísticos: [Rio] Esgoto do Ariguari; 4. formado por derivação prefixal: [município] Descoberto (MG); 5. formado por derivação sufixal: [município] Recursolândia (TO). Além disso, podem ser exploradas a composição semântica do topônimo e as possibilidades de trabalhar os adjetivos, substantivos, verbos etc.

Além do mais, também podemos trabalhar por meio do recorte do léxico toponímico articulado à disciplina de Língua Portuguesa, à leitura e à produção textual, instigando os estudantes o interesse por essas habilidades a partir de suas práticas sociais, além de aprimorar e desenvolver habilidades de pesquisa, sendo estes requisitos básicos para o pleno desenvolvimento da vida escolar dos alunos.

Considerações finais

Os nomes de lugares são entendidos a partir de aspectos históricos, antropoculturais, sociais, dentre vários outros, além de serem compostos de significados e designações que se complementam,

tendo em vista os elementos motivadores por parte do denominador. Esses elementos demonstram que os grupos nomeiam um determinado nome de lugar considerando uma gama de significados e possibilidades, os quais são essenciais para o processo de nomeação de determinado lugar.

Além do mais, o estudo dos nomes de lugares denota aspectos implicados à cultura, identidade, memória, política, religião de um povo, ao passo que, inseridos ao contexto do ensino, possibilitam a ampliação do processo ensino-aprendizagem por contribuir para o complemento de informações nas diversas áreas do saber, como explicitados em diversos momentos neste estudo.

Sendo assim, trabalhar a Toponímia no contexto das aulas de Língua Portuguesa permite a compreensão do sentido que o nome de lugar possui. Para tanto, o estudo toponímico envolve atividades articuladas aos saberes linguísticos, geográficos, históricos, biológicos, antropológicos, dentre outros.

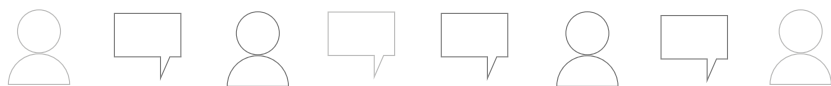
Referências

- BIDERMAN, M. T. C. Léxico, testemunho de uma cultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOXIA ROMÁNICAS, 19., 1989, Santiago de Compostela. *Actas* [...]. La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza: Conde de Fenosa, 1993. v. 2. p. 397-405.
- BINATTI, R. *Sociolinguística*. [S. l.], 2011. Disponível em: www.portuguesdobrasil.net. Acesso em: jun. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DICK, M. V. P. A. A terminologia nas ciências onomásticas. Estudo de caso: o projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo). *In*: ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007. v. 3, p. 459-472.
- DICK, M. V. P. A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil: coletânea de estudos*. 2. ed. São Paulo, 1990.
- NUNES, V. R. *Toponímia e ensino: estudo dos nomes de lugares de origem indígena no livro didático de Geografia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

SANTOS, C. A. N. *A Toponímia em Sergipe: descrição e análise*. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. *Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. [S. l.], 2019. 4 v. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>. Acesso em: maio 2021.

ZUANON, Á. C. A. O processo ensino – aprendizagem na perspectiva das relações entre: professor-aluno, aluno-conteúdo e aluno-aluno. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 15-24, 2006.



Gêneros orais e ensino

uma análise em livro didático do
8º ano do ensino fundamental II

Hilariana Santana da Silva Ferreira
Valquíria Claudete Machado Borba

Introdução

O ser humano faz uso dos gêneros pertencentes ao campo da oralidade e da escrita nas práticas sociais diárias, logo ambas são imprescindíveis para a comunicação humana. Dessa maneira, “[...] fala e escrita não são dois *dialetos*, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna *bimodal*”. (MARCUSCHI, 2010, p. 32, grifo do autor) Tomando essa ideia como ponto de partida, há décadas, estudiosos renomados na área do ensino-aprendizagem de língua materna alertam para a importância de a escola trabalhar a modalidade oral e escrita da língua de igual modo, uma vez que ambas contribuem para ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. Entretanto, para Elias (2018, p. 30), “[...] a escrita sempre esteve no centro das preocupações da escola, pois é por meio dela que se realizava a alfabetização [...]”. Na concepção da autora, a supervalorização da escrita no ambiente escolar se firmou provavelmente em consequência de uma visão “[...] grafocêntrica do ensino de língua”. (ELIAS, 2018, p. 30)

Notadamente, a escrita é, sem dúvida, a mais utilizada e valorizada nos diversos gêneros textuais de prestígio que circulam na sociedade como um todo. De acordo com Elias (2018, p. 30), “O valor conferido à escrita, na sociedade e na escola, vincula-se ainda a uma postura ideológica de grupos dominantes em determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder”.

Com base nessa afirmação, percebe-se nitidamente que o tratamento diferenciado do uso da escrita em detrimento da oralidade está ligado diretamente à relação de poder e ao prestígio social de determinados grupos que permeiam a sociedade como um todo.

Marcuschi (2010) argumenta que atualmente já não se concebe mais observar de forma satisfatória as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, sem, entretanto, considerar a divisão de seus usos na vida cotidiana do ser humano. Isso porque esses usos vão se alterando de acordo com as mudanças que a sociedade vivencia.

Pensando nessa direção, “[...] oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas”. (MARCUSCHI, 2010, p. 37) O referido autor sugere, então, que se deixe de avaliar a oralidade com o olhar voltado para a escrita e que as diferenças entre uma e outra possam ser entendidas dentro de um contínuo e não de forma dicotômica. Nessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 38) destaca que uma das questões centrais é “[...] a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos”, uma vez que são diferentes efetivações de uma mesma gramática, mas com especificidades que fazem com que uma modalidade não seja a representação da outra. Nesse contexto, destaca que:

São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Além disso, os textos orais têm uma realização

multissistêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo). Fique, pois, claro que não postulamos uma simetria de representação e sim uma simetria sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas. Não mais do que isso. (MARCUSCHI, 2010, p. 38-39)

Portanto, Marcuschi procura explicar que as modalidades já mencionadas variam em um contínuo, e a comparação entre ambas deve ser baseada nesse contínuo, que abrange as condições de produção e o uso da língua. Comungando com mesmo pensamento, Elias (2018, p. 14, grifo da autora) enfatiza a necessidade de a escola trabalhar de maneira conjunta fala/escrita, pois entende que:

[...] o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença se encontra apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos.

Ainda, a língua não pode e não deve ser tratada como um fenômeno separado do universo histórico e cultural do ser humano. No que tange à língua falada, esta é uma particularidade única dos humanos, pois só eles têm a competência e a capacidade de se comunicarem através do uso da oralidade. Apesar de a fala ser individual, a língua é uma construção socialmente organizada e desenvolvida. Sobre essa questão, Marcuschi (2010, p. 25) comenta que:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os

aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Dessa forma, a expressão oral reporta a toda comunicação realizada e utilizada por meio da palavra. No que diz respeito ao ser humano, a expressão oral é inata e, por excelência desta, capacita-o no sentido de articular os sons de maneira sistemática, proporcionando a comunicação. Isso é evidente porque, desde o início da história da humanidade, a oralidade é uma das primeiras formas de expressão do ser humano e marcou muito o seu desenvolvimento. Logo, indiscutivelmente, a oralidade é um meio de comunicação utilizado pelo homem anterior à palavra escrita.

Para Marcuschi (2010), sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Ressalta ainda que isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção equivocada – generalizada – de que a escrita é derivada e a fala é primitiva, uma vez que a primeira não pode ser uma representação da segunda, pois não consegue reproduzir as especificidades que são inerentes à oralidade, assim como a escrita, por sua vez, também apresenta seus próprios elementos específicos.

A título de exemplificação, a fala possui aspectos complementares como prosódia, gestualidade, movimentos do corpo e dos olhos. Ainda, segundo Marcuschi, a escrita também possui elementos próprios, a saber: tamanho e tipo de letras, cores, formato, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados, como comentado anteriormente.

Nessa perspectiva, a fala é, por excelência, um fator preponderante na identidade cultural de um povo. Por isso, língua, cultura e identidade são indissociáveis, pois, como bem diz Antunes (2009, p. 19), “[...] o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal”.

Comungando do mesmo pensamento de Antunes, Martelotta (2015, p. 147) nos apresenta uma fala de Meillet (1926): “[...] toda modificação na estrutura social acarreta uma mudança nas condições nas quais a linguagem se desenvolve e que, portanto, a história das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade”.

Em consonância com o exposto, seria impossível falar separadamente sobre língua, cultura e identidade, uma vez que estas estão indiscutivelmente imbricadas. Partindo desse pressuposto, observa-se que não existe o mais importante nesse cenário de língua, cultura e identidade, o que realmente existe são contextos responsáveis e ao mesmo tempo extremamente importantes na construção social do ser humano.

Nesse íterim, Antunes (2009, p. 23) argumenta que: “[...] a língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história”. Não se pode negar que a língua está fortemente embutida na memória coletiva. O apego que se tem à língua advém da forma de falar de cada grupo, e esse apego é como uma maneira de firmar união ao grupo a que se pertence. Marcuschi (2010, p. 36), por sua vez, afirma que:

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal, como postulam muitos linguistas e psicólogos.

Reiterando o que já foi dito anteriormente, é impossível discutir oralidade desconsiderando a relação entre língua, cultura e identidade, pois é esse conjunto que irá constituir a marca identitária dos falantes de uma comunidade. Assim, através da interação verbal e

das atividades de interlocução, os discursos se constroem, expressando as manifestações linguísticas e culturais de um povo. Por isso, é extremamente relevante uma reflexão mais justa e igualitária sobre o lugar da oralidade atualmente, quer seja nos contextos de uso da vida cotidiana, quer seja nos contextos de formação escolar formal. Nesse sentido, é pertinente ressaltar as contribuições da Linguística Aplicada e da Sociolinguística para o desenvolvimento da oralidade, a partir do ensino de línguas nas instituições educacionais, haja vista que os estudos dessas grandes correntes da Linguística serão extremamente importantes e decisivos na elaboração de pressupostos teóricos que “[...] permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia”. (MARTELOTTA, 2017, p. 142)

Tendo em vista o exposto, propomos neste capítulo trazer dados iniciais de um estudo com gêneros orais e livros didáticos em que analisamos se, e como, são abordados os gêneros textuais orais presentes em um livro didático de Língua Portuguesa de 8º ano do ensino fundamental II, adotado na rede pública municipal de ensino da cidade de Itaberaba (BA). Para iniciar, trazemos algumas considerações sobre gêneros textuais orais e a escola.

Gêneros orais: perspectivas de ensino-aprendizagem

É fato que a comunicação entre os seres humanos, seja oral seja escrita, é atributo da racionalidade e que só eles são capazes de tal ato. Dessa forma, a linguagem humana é utilizada para fins comunicativos, sendo a fala um fator inerente aos humanos. Ocorre, todavia, que, em muitos casos, essa premissa é abandonada em detrimento da valorização de outros aspectos, como boa escrita, respeitando os aspectos meramente gramaticais.

Considerando tal situação, vale colocar que Marcuschi (2001) considera deveras importante que a escola não tenha a visão de

que o ensino de língua seja o de promover a formação de linguistas, nem gramáticos, tampouco analistas de fala, textos ou da conversação. Para ele, tudo se resume ao objetivo de “[...] ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão”. (MARCUSCHI, 2001, p. 30) Partindo desse pressuposto, é preciso que a escola tenha a consciência de que o estudo da língua e suas possibilidades deve ser prerrogativa para o ensino. Para esse estudioso, “[...] A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for”. (MARCUSCHI, 2001, p. 30)

Nessa perspectiva, é pertinente considerar que só é possível desenvolver a competência comunicativa do alunado quando a prática pedagógica tem também como eixo norteador os gêneros textuais orais. Isso ocorre porque o uso da linguagem oral é indispensável na vida social e na prática escolar, sendo um dos aspectos fundamentais de nossa vida, já que é por meio dela que nos socializamos, construímos e adquirimos conhecimentos, formamos nossos pensamentos, bem como experiências, ou seja, a oralidade também é uma prática discursiva através da qual o indivíduo toma a palavra para ingressar no mundo. Nesse sentido, seu estudo na instituição escolar deve ser efetivado tendo sempre como base uma situação concreta de uso, pois, como prática social, ela acontece entre dois interlocutores ou mais, que têm intencionalidades estabelecidas em um contexto real. Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros textuais orais se torna absolutamente indispensável à prática escolar, haja vista que eles possuem estreita e indissociável relação com a produção comunicativa cotidiana.

Com as novas demandas e profundos estudos nos últimos anos, o tema dos gêneros textuais passou a ser ainda mais discutido (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010; MARCUSCHI, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; TRAVAGLIA, 2007), permitindo concluir que a comunicação – escrita ou oral – sempre se dá através deles.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 151), “na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Outrossim, Antunes (2009, p. 57) sustenta que:

[...] vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente.

Todo esse cenário indicou ser fundamental que a escola tenha como finalidade, no ensino de língua materna, fazer com que a comunicação e a interação entre os indivíduos aconteçam de maneira eficaz e adequada, sendo assim necessário o trabalho com os gêneros orais e escritos. É bem verdade que o estudo da classificação das interações verbais orais é recente e pouco sistematizado em comparação à classificação dos textos escritos, contudo vale salientar que ambos são modalidades que os indivíduos utilizam para se comunicar.

Dessa forma, “[...] a língua se constitui pela oralidade e pela escrita e, portanto, é necessário dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao da escrita”. (ELIAS, 2018, p. 28) Infelizmente, não há uma dedicação igualitária entre os ensinamentos anteriormente citados. Surge aí um paradoxo, pois, segundo Marcuschi (2001, p. 19): “[...] a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita”.

Por outro lado, muito se fala sobre a relevância de se desenvolverem habilidades orais na escola, o que se afasta claramente da realidade observada, afinal o ensino dos gêneros orais nas escolas brasileiras é pouco trabalhado e sistematizado se comparado aos escritos. Em defesa de um ensino-aprendizagem que não aconteça tão somente em relação ao estudo e à produção exclusivos do texto escrito, Castilho (1998) defende que as reflexões advindas da

oralidade são de fundamental importância, inclusive para uma boa *performance* da escrita. Assim, ele afirma:

Não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p. 13)

Mais um paradoxo a ser ressaltado é que o ensino da oralidade já é previsto na legislação brasileira sobre currículos há décadas, ou seja, desde a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), referente à Lei nº 9.394/96, que motivou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997. A despeito do ensino da oralidade nas escolas, os PCN advertem que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-68)

Considerando o pouco acesso dos alunos aos gêneros citados nos usos espontâneos da língua oral, é de extrema relevância “[...] desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente,

modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas”. (BRASIL, 1998, p. 68)

É necessário frisar que o desenvolvimento das competências e habilidades dos gêneros orais só será possível se forem trabalhados e sistematizados os diferentes tipos nas aulas, pois, dessa forma, o aluno poderá compreender a funcionalidade, fazendo uso, de maneira adequada, dos gêneros em estudo no meio em que vive. “Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem”. (BRASIL, 1998, p. 23)

Na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), observa-se que os diversos aspectos da língua são confirmados como essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas que se objetiva desenvolver nos alunos. Entre eles, está a oralidade, que passa a ter uma maior atenção no ensino de língua materna, compondo um dos quatro eixos, os quais representam as práticas de linguagem; a saber: eixo leitura, eixo produção de textos, eixo oralidade e eixo análise linguística/semiótica. É pertinente destacar que, no eixo oralidade, as habilidades especificadas são as que se relacionam com os gêneros e com os aspectos inerentes à oralidade, embora ela também perpassasse os demais eixos de ensino, ou seja, eixo leitura e produção de texto.

O eixo oralidade potencializa as práticas em que sejam possíveis o profundo conhecimento e uso da língua oral, bem como o estudo de suas características e das estratégias de fala e escuta nas conversações. As especificidades abordadas nesse eixo são de suma importância, uma vez que os professores têm a possibilidade e oportunidade de focalizar o ensino da língua também na esfera da oralidade, não ficando restrito tão somente à escrita, uma vez que a proposta é sistematizar os conhecimentos nas práticas de linguagem. Tal sistematização pauta-se nas habilidades, assim como seus concernentes objetos de conhecimento, ancorando-se nas habilidades específicas para o alunado da educação básica.

O tratamento das práticas orais na BNCC compreende as ações seguintes: reflexão sobre as condições de produção dos textos orais; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; e relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2017)

De modo coerente, a prática do ensino da oralidade deve ser pautada a partir de situações concretas, para que os alunos desenvolvam a competência linguística. Nesse sentido, os gêneros são elementos fundamentais deste trabalho. Vejamos, então, dados da nossa análise inicial de um livro didático de 8º ano do ensino fundamental II.

LDP do 8º ano de uma escola pública de Itaberaba – a oralidade em foco

O livro didático do 8º ano do componente curricular de Língua Portuguesa adotado na rede municipal de Itaberaba (BA) pertence à Geração Alpha e tem como autores: Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa. Trata-se de uma obra de cunho coletivo, desenvolvida e produzida por SM Educação, em que Andressa Munique Paiva é a editora responsável.

No respectivo livro, a distribuição de conteúdo está relacionada aos objetos de conhecimento e às habilidades de Língua Portuguesa da BNCC. Os conteúdos estão divididos por unidades e, dentro de cada unidade, estão os capítulos. Acerca dos gêneros textuais escritos e orais para serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, o livro didático apresenta a seguinte distribuição por unidade na seção “Agora é com você”:

Quadro 1 – Distribuição da proposta de produção textual por unidade de acordo ao gênero

UNIDADE	GÊNEROS	OBJETIVO	PROPOSTA DE PRODUÇÃO
UNIDADE 1	Conto de enigma, Conto de terror	Capítulo 1: narrar uma história na qual são propostos um enigma e sua solução. Capítulo 2: envolver emocionalmente os ouvintes, provocar medo e popularizar as histórias de terror.	Produção de livro de contos que circulará na comunidade escolar. Maratona de contação de histórias de terror na escola.
UNIDADE 2	Novela e Romance de ficção científica	Capítulo 1: narrar uma história de ficção sobre viagem no tempo. Capítulo 2: continuação da produção coletiva do conto de ficção científica.	Leitura dos contos na sala de aula. Leitura dos contos na sala de aula.
UNIDADE 3	Diário íntimo Declaração Petição <i>online</i>	Capítulo 1: registrar acontecimentos relacionados à escola que sejam interessantes para a posteridade. Capítulo 2: reivindicar melhoria na estrutura escolar ou no entorno da escola à direção da escola ou do órgão responsável.	Caixa de memórias da turma. Plataforma de petições <i>online</i> na internet.
UNIDADE 4	Verbetes de enciclopédia Dissertação acadêmica	Capítulo 1: expor pesquisa sobre a civilização maia de forma a ampliar o conhecimento do público. Divulgar informações e opiniões sobre um artigo científico.	Seminário sobre a civilização maia. Mural ou site da escola.

(Continua)

UNIDADE 5	Texto dramático	Capítulo 1: escrever uma cena ambientada na floresta mágica de <i>Sonho de uma noite de verão</i> , considerando as particularidades do texto dramático. Capítulo 2: divulgar a obra de Shakespeare.	Antologia de textos dramáticos da turma a ser doada para a biblioteca. Realizar em grupo a leitura dramatizada de uma peça de William Shakespeare, que ficará gravada para facilitar a análise. Cada grupo ficará responsável pela leitura de uma ou mais cenas, e cada integrante interpretará um papel diferente.
UNIDADE 6	Poema Poema visual	Capítulo 1: criar uma paródia do poema "Tecendo a manhã" para declamar em um sarau. Capítulo 2: sensibilizar os leitores para uma construção poética visual sobre a natureza.	Sarau de poesia na escola. Gravar a apresentação em vídeo para análise posterior. Painel de poesia na escola.
UNIDADE 7	Artigo de opinião e editorial	Capítulo 1: posicionar-se sobre o fechamento de fronteiras. Capítulo 2: posicionar-se coletivamente a respeito do crescimento do tráfico de pessoas diante da crise dos refugiados.	Postagem no <i>blog</i> da turma. Publicação no <i>blog</i> da turma.
UNIDADE 8	Carta do leitor Debate regrado	Escrever uma carta sobre uma notícia e enviá-la ao jornal que a publicou. Posicionar-se oralmente em relação ao programa Bolsa Família.	Envio da carta ao jornal responsável pela notícia e, na classe, conversar sobre os posicionamentos. Debate regrado em sala de aula.

Fonte: elaborado pelas autoras com base no LDP (2018).

(Conclusão)

A partir das informações contidas no quadro anterior, observamos que os gêneros específicos da oralidade estão aquém do esperado se comparados aos da escrita, haja vista que, nos escritos de Marcuschi (2008) concernentes aos gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades, o escritor, na tentativa de distribuição dos gêneros da oralidade e escrita, apresenta-nos um quadro geral dos respectivos domínios discursivos, considerando a nossa cultura e, na classificação por ele apresentada, dos gêneros citados se enquadram como específicos da oralidade o debate regrado e o seminário temático. Existem gêneros que estão relacionados à oralidade e à escrita, como é o caso da unidade do livro didático concernente ao conto de enigma e de terror. Nessa perspectiva, o gênero conto está associado tanto à tradição oral quanto à escrita. Além do referido gênero, há o poema e o texto dramático, que também se veiculam tanto ao formato discursivo oral quanto ao formato discursivo escrito. Outro ponto a ser ressaltado é que, segundo a visão teórica do mesmo autor, “[...] muitos gêneros são comuns a vários domínios”, ou seja, domínio discursivo instrucional, jornalístico, religioso, comercial, entre outros. (MARCUSCHI, 2008, p. 194-196)

Apesar de toda essa referência à escrita, fica bastante evidente que o trabalho com a oralidade transita por quase todas as unidades, pois a organização dos conteúdos no livro didático está pautada nos campos de atuação e na concreta atitude prática e teórica do fio condutor de todo processo: o docente.

Análise das atividades de produção oral no LDP do 8º ano

Procuramos verificar e analisar quais gêneros orais estão presentes no livro didático do 8º ano, separando-os por unidades/capítulos, textos, imagens e atividades.

Quadro 2 – Síntese de distribuição de conteúdo do 8º ano no campo da oralidade por unidade

UNIDADE 1 - CONTO DE ENIGMA E CONTO DE TERROR		
CAPÍTULO 1 – O MISTÉRIO DESVENDADO		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conto de enigma Característica do enredo do conto de enigma: mistério, pistas e resolução do enigma Intertextualidade	Oralidade Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	Oralidade EF69LP13
CAPÍTULO 2 – UMA EXPERIÊNCIA EXTRAORDINÁRIA		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Contaço de história de terror Recursos orais e gestuais para a contaço Maratona de contaço	Oralidade Produção de textos orais Oralização	Oralidade EF69LP53
UNIDADE 2 – NOVELA E ROMANCE DE FICÇÃO CIENTÍFICA		
CAPÍTULO 1 – A CIÊNCIA ALÉM DO TEMPO		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Novela de ficção científica Conceitos científicos na ficção científica Verossimilhança Coesão e progressão textual	Oralidade Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	Oralidade EF69LP13
CAPÍTULO 2 – EM BUSCA DA IGUALDADE		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Declaração (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Objetivo do texto normativo Estrutura do texto normativo: preâmbulo, normas gerais e disposição final	Oralidade Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	Oralidade EF69LP13

(Continua)

UNIDADE 4 – VERBETE DE ENCICLÓPEDIA E DISSERTAÇÃO ACADÊMICA		
CAPÍTULO 1 – INFORMAÇÃO A UM CLIQUE		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Seminário Pesquisa sobre civilização maia Organização de informações e dados Recursos visuais de apoio à apresentação oral	Oralidade Registro Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais Análise linguística/semiótica Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos; Apresentações orais Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	Oralidade EF69LP26 EF69LP38 Análise linguística/semiótica EF69LP40 EF69LP41
CAPÍTULO 2 – PESQUISA E DISSERTAÇÃO		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Pesquisa etnográfica sobre a relação da comunidade com a escola Observação participante, entrevistas e gravações Roteiro e edição de vídeo Exposição audiovisual	Oralidade Conversação espontânea Estratégias de produção	Oralidade EF89LP27 EF69LP39
UNIDADE 5 – TEXTO DRAMÁTICO		
CAPÍTULO 1 – A TRAGÉDIA EM CENA		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura dramatizada Recursos linguísticos e gestuais Cenário e figurino Gravação da leitura dramatizada	Oralidade Produção de textos orais Oralização Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	Oralidade EF69LP52 EF69LP53 EF69LP54

(Continua)

UNIDADE 6 – POEMA E POEMA VISUAL		
CAPÍTULO 1 – UMA TEIA DE SIGNIFICADOS		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Poema Paródia de poema Declamação dos poemas	Oralidade Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social Produção de textos orais Oralização	Oralidade EF69LP13 EF69LP53
UNIDADE 7 – ARTIGO DE OPINIÃO E EDITORIAL		
CAPÍTULO 1 – EU PENSO QUE...		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Artigo de opinião Função dos argumentos no artigo de opinião Uso da primeira pessoa do discurso no artigo de opinião	Oralidade Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	Oralidade EF69LP13 EF69LP14
CAPÍTULO 2 – O POSICIONAMENTO DE UM GRUPO		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Editorial Comentário de um fato em discussão na sociedade Argumentação no editorial Comparação entre o artigo de opinião e editorial Checagem de fatos Estudo de caso Coleta e análise de dados Seminário	Oralidade Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social Conversação espontânea Registro Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais Estratégias de produção	Oralidade EF69LP13 EF89LP27 EF69LP26 EF69LP38 EF69LP39

(Continua)

UNIDADE 8 – CARTA DO LEITOR E DEBATE REGRADO		
CAPÍTULO 1 – A OPINIÃO DOS LEITORES		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Carta do leitor Argumentação na carta do leitor Registro adequado ao gênero	Oralidade Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	Oralidade EF69LP13
CAPÍTULO 2 – DISCUTINDO IDEIAS		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Debate regrado Regras preestabelecidas Estratégias argumentativas Estrutura do debate Argumentação e contra-argumentação	Oralidade Produção de textos jornalísticos orais Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados; escuta; apreender o sentido geral dos textos; apreciação e réplica; produção/proposta Discussão oral Registro	Oralidade EF69LP11 EF89LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF89LP22 EF69LP25 EF69LP26
INTERAÇÃO		
PROJETO/SIMULAÇÃO ONU		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Simulação de reunião da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) Assunto que será discutido na reunião Escolha e preparação dos chefes de Estado Documento de posição oficial Organização do local da reunião	Oralidade Escuta; apreender o sentido geral dos textos; apreciação e réplica; produção/proposta Discussão oral Registro	Oralidade EF89LP22 EF69LP24 EF69LP25 EF69LP26

(Continua)

PROJETO/APRESENTAÇÃO TEATRAL		
Conteúdos	Objetos de conhecimento	Habilidades
Espectáculo teatral Funções e etapas de uma montagem de peça teatral Escolha do texto dramático Montagem do espetáculo	Oralidade Produção de textos orais Oralização	Oralidade EF69LP52 EF69LP5324

Fonte: elaborado pelas autoras com base no LDP (2018).

(Conclusão)

Observamos que o trabalho com a oralidade permeia quase todas as unidades através das discussões das imagens que compõem a seção “Primeiras ideias”, introduzida no início de cada unidade, sempre acompanhada por imagem, fomentando uma expressa possibilidade de interação oral com os alunos ao propor um diálogo, partindo de questionamentos, nos quais os alunos têm papel fundamental, uma vez que expõem oralmente suas impressões a partir do que lhes é perguntado acerca do gênero em estudo. De igual modo, a seção “Leitura da imagem”, que vem logo após “Primeiras ideias”, é apresentada em todas as unidades com questionamentos que instigam a participação oral. Ressaltamos que os questionamentos bem como as imagens em ambas as seções são propostos de acordo com o gênero a ser trabalhado. Um dos objetivos das seções citadas é orientar o professor na avaliação inicial dos conhecimentos prévios da turma sobre os conteúdos da unidade, o que auxilia a traçar estratégias a partir da interação dos alunos por meio da oralidade. A seção “Investigar”, que aparece duas vezes ao longo do livro, também trabalha a oralidade por meio de pesquisa etnográfica.

Notamos também que, através da proposta final de cada capítulo, com frequência, o aluno é convidado e instigado a produzir um texto, empregando, de modo direto ou indireto, a oralidade. Além dessa prática, há a seção “Interação” que propõe, ao final da unidade oito, um trabalho direcionado à oralidade, no qual os alunos formarão em grupo uma simulação e um espetáculo teatral, respectivamente.

Ambos se integram aos projetos sugeridos pelos autores do livro para serem trabalhados no final do 1º e 2º semestres. Os projetos trabalham, portanto, a oralidade coletiva, desenvolvendo a capacidade de interação oral e, assim, a integração social. Nesse contexto, indubitavelmente há uma condução para o estímulo, quiçá aperfeiçoamento, das habilidades orais dos jovens.

Considerações iniciais

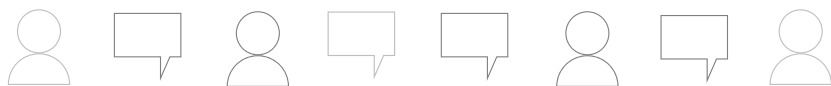
Conforme visto, o livro em análise toma como norte teórico um ensino de língua com foco para seu aspecto interativo, dialógico. Por conseguinte, o texto é considerado como objeto de estudo por entender que ele representa um elemento fundamental no desenvolvimento das práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Em relação à oralidade, percebemos que há um avanço no trabalho com habilidades orais, logo uma presença maior de gêneros orais, que estão presentes em todas as unidades por meio das atividades propostas.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.
- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

- ELIAS, V. M. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.
- MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; SCOPACASA, M. V. (org.). *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 8º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais: conceituação e caracterização. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 3., 2009, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.



Entre crenças e metáforas no processo de aprendizagem do inglês

um estudo sob enfoque cognitivista da linguagem

Deyse Oliveira Gomes
Elisângela Santana dos Santos

Introdução

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de dissertação e tem como aporte teórico a Linguística Cognitiva (LC) e a Linguística Aplicada (LA), em seus estudos sobre a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) e em suas investigações sobre crenças na aprendizagem de línguas, respectivamente. Pretende-se, assim, a partir da análise de narrativas experienciais de estudantes, investigar como as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa são conceptualizadas por estudantes de inglês.

Dado o exposto, desenvolveu-se um estudo referente às narrativas dos aprendizes de inglês, investigando como eles conceptualizam a língua estudada, tendo-se em vista que, ao se estudar um idioma, preconcebem-se opiniões sobre ele a partir das experiências tidas, de maneira que o aprendizado é construído e moldado paulatinamente.

Desse modo, para realizar esta pesquisa, foram selecionadas 58 narrativas experienciais dispostas no sítio¹ do projeto “Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras” (Amfale), sob a orientação e coordenação da professora dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Destarte, ao analisar as narrativas que constam desse projeto, foi possível perceber que os estudantes, além de expressarem suas crenças sobre a aprendizagem, também conceptualizam a aprendizagem por meio de metáforas. Eles utilizam, por exemplo, expressões metafóricas como “jornada” e “bagagem” para descreverem sua compreensão sobre o que é, para eles, aprender inglês. E essas metáforas têm um teor diferenciado quando comparadas às metáforas tidas como tradicionais – que servem como ornamento estilístico dos textos literários –, ou seja, as estudadas apoiam-se na teoria proposta por Lakoff e Johnson (1980), uma vez que fazem parte do cotidiano de cada indivíduo, permeando seus pensamentos e ações, por meio de projeções de domínios mais conhecidos ou concretos em domínios mais abstratos ou menos conhecidos.

Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira

De um ponto de vista histórico, os estudos sobre crenças iniciam-se por volta dos anos 1990 no Brasil. Conforme Barcelos (2001), o interesse por essa temática ascende a partir das mudanças advindas da LA, que viam o ensino e a aprendizagem de línguas como processo e não como mero produto. A partir desse novo entendimento, o sujeito aprendiz passa a ser visto como um ser integral, uma vez que são consideradas suas relações interpessoais, cognitivas e experienciais.

...

¹ Ver: <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

É pertinente delinear que diversos estudos que perpassam as áreas da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia e da Educação já se debruçaram sobre o conceito de crenças (MIRANDA, 2005), não sendo, portanto, um tema exclusivo da LA. Dessa forma, por ser objeto de estudo de distintos campos do saber, torna-se complexa a construção de uma definição pronta e acabada a seu respeito, gerando e ao mesmo tempo fomentando uma pluralidade de conceitos, definições e até mesmo de sentidos. Kleber Silva (2005) corrobora a diversidade de conceitos sobre crenças, que vão desde o filósofo Peirce (1877) até Barcelos (2001), por exemplo.

Vale destacar que os pesquisadores Pajares (1992) e Barcelos (2001) compartilham da mesma perspectiva quando se referem à crença, pois, para ambos, o fato de haver diversos termos para designá-la torna complexa a sua definição:

[...] atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação [...].² (PAJARES, 1992, p. 309, tradução nossa)

Esses são exemplos de como é intrincada a sua conceituação. Conquanto haja essa complexidade, hodiernamente a LA detém uma gama de estudos consolidados sobre crenças no ensino e na aprendizagem de uma língua, mesmo sendo ainda uma área de pesquisa considerada recente e com muito a ser aprofundado.

Outras definições de crenças são propostas por pesquisadores da área, a exemplo de Horwitz (1987), que as define como pressupostos ou ideias sobre vários fatores relativos ao aprendizado de idiomas que os estudantes retêm e trazem ao aprenderem uma

...

2 “[...] attitudes, values, judgments, axioms, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies [...]”.

língua. Já Banya e Cheng (1997) definem crenças como a simples opinião de um indivíduo sobre aprendizado de idiomas. É interessante notar que, em 1993, Almeida Filho (1993) não usava o termo crença, porém usava “cultura de aprender” para se referir ao conceito dessa palavra na área da LA:

Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

Por isso, as experiências são fundamentais para os estudos das crenças, pois estão conectadas ao contexto, ao meio sociointeracional de cada um. Barcelos (2000, p. 59) afirma que as “[...] crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Portanto, não há um enquadramento das crenças em adequadas ou inadequadas, mas uma avaliação do contexto vivido, das experiências vivenciadas, para que se perceba o porquê de tais crenças existirem e se estabelecerem.

Segundo Martins (2019, p. 233), “[...] na identificação e na análise de metáforas, encontra-se a possibilidade de conhecer percepções, entendimentos, sentimentos e crenças das pessoas, ainda que não tenham sido completamente verbalizados”. Em vista disso, estudos de crenças têm se embasado na observação de textos, sejam eles orais ou escritos, e de construções metafóricas para contextualizar as investigações realizadas.

Por fim, pode-se entender que os aspectos sociais e cognitivos são fenômenos importantes para compreensão das metáforas e, por conseguinte, das crenças, no contexto da aprendizagem. Nesse diapasão, a linguagem metafórica pode refletir as conceptualizações envolvidas no processo de aprendizagem. Assim, o estudo da metáfora conceptual, consoante Wan, Loe e Li (2011), torna-se cada

vez mais significativo, dando suporte aos trabalhos que pensam o ensino e o aprendizado de línguas, bem como as crenças que os embasam.

Teoria da Metáfora Conceptual

Na Antiguidade Clássica, o filósofo Aristóteles (367 a.C.-347 a.C.), em seus estudos retóricos, já abordava o papel da linguagem metafórica. Mais especificamente em suas obras *Arte Retórica* e *Arte Poética*, datadas do século IV a.C., o filósofo já explanava a utilização de metáforas, mas em uma perspectiva de tornar a linguagem mais rebuscada. A metáfora, nesse sentido, era tratada como um reflexo da estética ou da filosofia do “bem falar” e era compreendida, no ambiente literário, como uma configuração estilística. Para Aristóteles (2001, p. 74-75), “[...] a metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via da analogia”.

Embora Ferrari (2018) e outros autores salientem que, naquela época, as metáforas eram consideradas apenas elementos ornamentais do texto literário e, portanto, figuras de linguagem, é possível depreender, consoante Schröder (2017), que, a despeito de Aristóteles não abordar o valor cognitivo da metáfora propriamente dita, em sua obra intitulada *Retórica* são encontradas indicações que revelam uma dimensão cognitiva e cotidiana da metáfora. Schröder (2017, p. 35) afirma que:

Aristóteles considera uma metáfora como bem-sucedida quando ela consegue reconhecer o que há de familiar também em elementos distantes (R, III, 11, 5, 1995, p. 194- 195), e consta de sua teoria que todo ser humano usa metáforas nas conversas cotidianas (R, III, 2, 6, 1995, p. 170). Sendo assim, como Debatin (1995, p. 14-15) ressalta, por um lado, Aristóteles está plenamente consciente da função epistemológica e cognitiva da metáfora.

É, assim, possível apreender que Aristóteles também falou sobre uma abordagem cognitiva da metáfora, ainda que sutilmente, já que seria possível, por meio da metáfora, sair do estado literal para uma realidade abstrata comparativa. Pode-se dizer que essa afirmação, séculos mais tarde, foi retomada e reelaborada pelos cognitivistas Lakoff e Johnson (1980), no livro *Methaphors we live by*, quando discorrem sobre a mudança de perspectiva acerca dos estudos metafóricos, que passam a se voltar à cognição, ao pensamento e à ação, ao mesmo tempo em que rompem com a visão tradicional da metáfora, a qual foi durante muito tempo propagada e ainda hoje é reiterada nos materiais didáticos brasileiros de Língua Portuguesa e Literatura.

Desse modo, com o auxílio da Semântica Cognitiva, que investiga a relação entre forma linguística, categorização mental e mundo, é possível compreender como o corpo é a base da construção do significado, pois as experiências refletirão a realidade, tudo isso com base corporal – a partir do que a mente corporifica. Almeida (2021, p. 371) ressalta que “[...] é extremamente comum que metáforas se fixem nos sistemas conceptuais e ajudem o ser humano a esculpir os modelos de pensamento cotidiano”. Para Lima e Iagallo (2017, p. 35):

Um dos grandes temas da linguística cognitiva é a corporificação, conceito tratado em trabalhos como os de Lakoff e Johnson (1999) e Johnson (1987). Esse tema se refere à premissa de que a estrutura conceptual é corporificada e dessa interação formam-se estruturas conceptuais que quando conceptualizadas via língua, geram textos, que são formas repletas de significados estruturados. A tese da corporificação tem-se demonstrado satisfatória para explicar a inter-relação entre linguagem, cognição e mundo.

Conforme as autoras, uma mente corporificada assimila as experiências físicas na relação que o ser humano tem com o mundo. Assim, ao se cumprimentarem, por exemplo, as pessoas podem

usar elementos sensoriais para descrever o procedimento, usando, desse modo, uma metáfora conceptual, já que o corpo reage de diversas formas ao toque físico. As autoras utilizam uma exemplificação fundamental para entender essa relação. Elas dizem que “[...] eles nos cumprimentaram calorosamente”. Nessa elaboração oracional, o “calor” sentido não foi pela ação do fogo, mas sim pelas sensações sentidas pelo/no corpo: “[...] o coração batendo mais depressa, o que faz com que nosso corpo se esquentar”. (LIMA; IAGALLO, 2017, p. 36)

Colaborando com esse pensamento, Lakoff e Johnson (1980) utilizam a construção metafórica TEMPO É DINHEIRO.³ O domínio-alvo – tempo – é o conceito mais abstrato, aquele que se quer conhecer, e é compreendido em termos do domínio-fonte – dinheiro –, que é o conceito mais conhecido, mais concreto. Almeida (2021, p. 371) contribui dizendo que

[...] a partir de um domínio-fonte, mais concreto, bem conhecido, mais próximo da experiência física do ser humano, torna-se possível entender, por meio de projeções, um domínio-alvo, mais abstrato, pouco conhecido, mais próximo das suas experiências emocionais e psíquicas.

Assim, a partir das experiências cotidianas que se têm de dinheiro (aquilo que pode ser investido, gastado, perdido, economizado, dentre outros), pode-se conceptualizar o tempo. Assim, o tempo pode ser entendido também como passível de ser gasto, dissipado, perdido, acumulado, poupado, dentre outros. Destarte, por ser o sistema conceptual abundantemente metafórico, as pessoas – por intermédio dos mecanismos cognitivos e influenciadas por todo conjunto que envolve o processo conceptual, as experiências corpóreas e as socioculturais – expressam-se metaforicamente,

...

3 Usa-se caixa-alta para identificar metáforas conceptuais.

mesmo que seja de maneira inconsciente e muitas vezes imperceptível. Dessa forma, pode-se entender que os seres humanos realizam e vivenciam experiências corporais em uma imbricação de experiências físicas e sensórias desde a tenra idade, o que permite que sejam cognitivamente formuladas noções imagéticas que se conceptualizam nas narrativas de modo a orientar e a auxiliar a visão e a interpretação de mundo de cada um.

Aprender inglês é criar relações de afeto

Nas narrativas estudadas, provenientes do projeto Amfale, os participantes revelam construções metafóricas em suas escritas experienciais. Dessa forma, é importante ressaltar que, na tentativa de formular um entendimento quanto ao domínio-alvo – aprendizagem de inglês –, algumas das escritas investigadas elaboram-no em termos de uma relação que vivenciam no seu dia a dia, baseada essencialmente no afeto.

A partir dessa observação, é possível perceber que as oito construções selecionadas apresentam expressões metafóricas que trazem subjacentemente a metáfora conceptual.

Aprender inglês é criar relações de afeto:

1. *Comecei a estudar inglês quando fui para 5ª série do ensino fundamental, a partir daí comecei a gostar muito, pois tinha uma excelente professora chamada Neuza, que fez com que me apaixonasse pela língua, através disso fui para uma escola de Idiomas. (M. C., 2004)*
2. *Um ano após esse início, minha mãe me colocou em um curso de inglês, XXXX, para que eu pudesse aprimorar meus estudos da língua. Ela sabia que isso seria importante para*

mim no futuro. Comecei então a gostar mais e mais de uma língua que me admirava. (F., 2010)

3. *Comecei a amar a língua durante o curso, pois a minha professora era excelente e me estimulava bastante passar nas aulas as músicas da 'minha banda', ao me emprestar livros e a me ouvir com toda a atenção do mundo.* (C., [2007])
4. *Eu queria deixar uma mensagem: o mais importante para o aprendizado da língua é que você tem que gostar... Você tem que amar o idioma! Aliás, no meu caso, eu amo o inglês até mais do que o português!* (M., 2010)
5. *Só depois de entrar em uma escola de idiomas que passei a amar a língua inglesa, pois me davam oportunidades para me expressar.* (M. L., 2004)
6. *Apaixonei pelo idioma à primeira vista, pela maneira diferente de falar e expressar, mas trago comigo uma frustração porque, apesar de ter tido oportunidade de cursar uma faculdade de Letras com Inglês, não sou habilitada nesta área...* (sem nome, 2004)
7. *Bom o meu primeiro contato com o inglês foi na escola onde estudei de 5ª a 8ª série e não era apaixonada pelas aulas, mas gostava.* (G., 2010)

Assim sendo, utilizando-se como base as metáforas ontológicas, a língua inglesa é personificada, é tida como algo vivo, com quem se pode manter relações de afeto, por exemplo. Ao se observarem os excertos mencionados, os aprendizes relatam que, para estudar essa língua, é necessário “gostar” dela, “admirá-la”, “apaixonar-se” por ela ou mesmo “amá-la”, o que evidencia o desenvolvimento de uma relação de afeto com a língua estudada.

É importante notar que, muitas vezes, essa relação aprendiz/língua pode ser elaborada como uma gradação crescente de aproximação com o idioma: primeiro gosta e/ou admira, depois desenvolve-se uma relação de paixão e, por fim, surge o amor no relacionamento com o idioma. É possível visualizar uma amostra dessa relação quando

o aprendiz do excerto 1 relata que o interesse de estudar em uma escola especializada só veio a partir dessas construções de afeto, evidenciadas pelas expressões “gostar muito” e “apaixonar-se”.

Ainda no excerto 2, a aprendiz narra que passou a gostar ainda mais de uma língua que ela já admirava, demonstrando, mais uma vez, uma relação de afeto que foi crescendo com o passar do tempo. Dessa forma, segundo a aprendiz, para aprender um idioma, é necessária uma construção afetiva com ele. No decorrer dos estudos, essa relação de afeto é mantida, como mostram os trechos 3, 4, 5 e 6, onde se evidenciam termos como “amar” e “apaixonar”. Nesses excertos, os aprendizes descrevem a relação com o idioma como algo construtivo para o aprendizado. Mais uma vez, é afirmada a concepção de que para se aprender é necessário gostar, apaixonar-se ou mesmo amar. Assim, a partir dessa relação pautada no afeto, será possível conseguir ter êxito na aprendizagem da língua inglesa.

É importante frisar que, ao longo das narrativas selecionadas, pode-se sublinhar diversas crenças. Outrossim, torna-se evidente uma percepção personificada da língua. É possível, desse modo, gostar de um idioma, apaixonar-se por ele ou mesmo amá-lo, o que leva a entendê-lo como dotado de características humanas, ou seja, personificado.

Dessa forma, uma vez que o indivíduo tenha a impressão de que esse afeto não está sendo o suficiente, abre-se margem à formulação de crenças limitadoras, que podem dificultar o aprendizado do idioma. Lima (2005) traz um paralelo entre a crença e a motivação e diz que elas estão em constante relação, pois um aprendiz, de acordo com suas crenças, será motivado ou não para executar atividades que desenvolvam seu processo de aprendizagem e isso está ligado diretamente ao afeto desenvolvido pelo estudante em relação à língua.

À vista disso, os aprendizes, ao conceptualizarem a sua relação com a língua inglesa por meio do afeto, mostram que há uma tentativa de construção motivacional quanto ao estudo do idioma,

fomentando crenças que os façam desenvolver ânimo e, possivelmente, vontade para estudar e progredir em suas aprendizagens.

Ressalta-se que o afeto em relação à língua se dá em diversos graus. No excerto 7, o aprendiz revela que não era apaixonado, mas gostava da língua e que esse gostar era suficiente para aprender o idioma. Nesse excerto, pode-se perceber, diferente dos primeiros, a existência de uma gradação decrescente com relação ao afeto sobre a língua. O aprendiz acredita que não havia uma relação de paixão, todavia a relação afetiva era mantida pelo simples gostar.

Outra crença que deve ser notada é a de que os aprendizes têm em relação a seus professores. As boas experiências que tiveram com eles e a afeição por eles gerada fazem com que esse afeto seja transposto para o estudo da língua, levando os estudantes a conceptualizarem o aprendizado como algo prazeroso e permitindo a criação de crenças positivas sobre esse processo. Consoante Borges (2017), os professores são fundamentais nesse processo de aprendizagem, porquanto suas ações podem auxiliar na formação das crenças dos alunos, que, por sua vez, podem vir a ser permeadas por valores negativos ou positivos no que se refere ao processo de aprendizagem. Nos trechos aqui apresentados, especificamente no 1 e no 3, os aprendizes criam expectativas e uma boa relação com a língua, conforme revelam, influenciados pelos seus professores, que os estimulavam de diversas maneiras.

Por fim, muitas outras crenças podem ser extraídas das narrativas estudadas. Nessa perspectiva, ao se observarem novamente os trechos das narrativas 1 e 2, nota-se que em ambas há uma crença de valor mais central, que, segundo Rokeach (1968), é mais difícil de ser reformulada: a crença de que para se aprender um idioma é necessário estudar em um local especializado, uma escola de idiomas. A partir da observação dessas narrativas, é revelado o entendimento de que, por mais que o aprendiz comece a estudar em uma escola e mesmo que toda relação de afeto seja construída

nesse espaço escolar, isso não seria suficiente para aprendizagem da língua.

Lima (2005) discute, em sua pesquisa, como algumas crenças podem influenciar negativamente o processo de aprendizagem. O autor revela que, quando um aprendiz crê que não conseguirá aprender em lugar X pelos mais diversos motivos, esse processo só fará crescer pensamentos negativos sobre o desenvolvimento de aprendizagem de um idioma, pois, na maioria das vezes, o aprendiz só estuda o idioma de maneira formal em determinado ambiente. A escola básica passa a ser o local no qual ele acredita não ser possível aprender. Criam-se, assim, crenças limitadoras.

Pesquisas realizadas por Félix (1998), Barcelos (1995), Kleber Silva (2005), Coelho (2006) e Gusmão (2017) mostram que muitos estudantes não percebem a escola, principalmente a pública, como um local viável para o aprendizado de uma língua, construindo-se, sob esse prisma, crenças negativas e limitadoras. Os autores indicam ainda que uma grande parcela pressupõe que, caso não sejam dominadas totalmente as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), o aprendizado do idioma não estaria “completo”. Com essa visão, perdem de vista que aprender um idioma envolve diversas habilidades linguísticas: a compreensão oral, a produção oral, a produção escrita, a compreensão escrita e também os aspectos culturais da língua, por exemplo.

Aprender inglês é guerrear

Nas narrativas destacadas aqui, os aprendizes acionam o domínio-fonte GUERRA na tentativa de conceptualizar o domínio-alvo APRENDIZAGEM. Para isso, eles utilizam algumas expressões que evocam esse entendimento, como mostrado a seguir:

1. *Estou em uma constante batalha de aprendizado dessa maravilhosa língua que é o inglês, e principalmente o vocabulário e o conhecimento que venho adquirindo é muito valioso.* (F., 2010)
2. *Mas estou aberta à aprendizagem de uma nova língua, mesmo com as quedas, os arranhões, sobretudo porque, quando o objetivo de uma escalada é o cume da montanha, acho que se deve pensar ou parar devido a esses acidentes de percurso, que são constrangedores e dolorosos, é verdade, mas também é fato que são os melhores mestres.* (sem nome, 2004)
3. *Me vejo como um verdadeiro impostor ao tentar pronunciar uma palavra sequer em inglês. Procuo não falar nem essas que já nos foram aportuguesadas. É por aí. Amigos meus que são excelentes professores da língua podiam ser ótimos aliados nessa guerra, mas pelo contrário, os vejo como inimigos, que me trazem o desconhecido que me aterroriza.* (M., [200-])
4. *Mas só que foi aí que eu comecei a analisar o inglês como uma coisa viva! Porque é uma coisa que você não domina, você respeita. Parte a parte, vai aprendendo.* (R., 2010)
5. *Mas pretendo me aprofundar cada vez mais na língua inglesa e meu desejo é um dia dominá-la.* (M. C., 2004)
6. *Estava tranquilo. Mas uma brincadeira, um tropezinho, me fez ver que aqui as pessoas falavam inglês, umas bem demais. Um as esnobavam, mostravam-se através da segunda língua que dominava.* (M., [200-])
7. *Sei que JAMAIS entrarei numa sala de aula para lecionar Inglês. NUNCA. Só se eu me empenhar bastante nessa área e dominá-la, COMPLETAMENTE.* (M., [200-])

Nesses excertos, os aprendizes metaforizam a aprendizagem em termos de guerra ou luta, descrevendo a aprendizagem da língua inglesa como um inimigo a ser combatido em alguns casos. Formulando essa concepção, utilizam palavras como “batalha”,

“queda”, “arranhão”, “dor”, “guerra”, “terror” e “domínio”, por exemplo. Essa construção metafórica é rememorada por Lakoff e Johnson (1980) quando os autores trazem o domínio-alvo “discussão” em termos de guerra, ou seja, a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA.

Dessa forma, tomando por base os ensinamentos de Lakoff e Johnson (1980), pode-se perceber que o aprendiz 1 conceptualiza o processo de aprendizagem em termos de guerra. Em seu entendimento, é necessário batalhar para chegar ao objetivo final: a aprendizagem do idioma. Porém, revela ainda que essa guerra é inces-sável, pois ela é constante. Assim, o aprendiz traz consigo a crença de que para se aprender um idioma é crucial um estudo contínuo, havendo, no decorrer do processo, muitos desafios que devem ser superados/vencidos, como em uma batalha. É pertinente ainda notar que a narrativa aponta um tesouro ao final da batalha, uma vez que quem a vence adquire algo muito valioso: vocabulário e conhecimento. Dessa forma, não se luta uma guerra em vão, mas se travam batalhas para a conquista de algo desejado – o aprendizado da língua inglesa.

Por sua vez, na narrativa 2, o significado é corporizado. O aprendiz formula crenças de que, ao se aprender um idioma, a pessoa passará por situações difíceis, sofrendo como se estivesse em um campo de batalha, podendo arrancar-se, machucar-se ou até mesmo cair. Torna-se oportuno perceber ainda que o aprendiz nesse excerto acredita que, para aprender, deve-se chegar a algum lugar. Ele utiliza, para isso, metáforas orientacionais. Assim, o lugar onde se quer chegar é o alto, o mais alto possível, almeja-se o cume da montanha, levando a traçar o esquema imagético bom é PARA CIMA e também o esquema imagético ORIGEM, PERCURSO e META. Ao mesmo tempo, o aprendiz salienta o medo da queda, o temor de despencar e mais uma vez se ferir na batalha para escalar a referida montanha, o que permite observar o esquema imagético ruim é PARA BAIXO. Por fim, o aprendiz ressalta que os machucados adquiridos nessa

batalha para o conhecimento são necessários, pois permitem o tão sonhado “domínio” sobre a língua.

Essa compreensão sobre o processo de aprendizagem revela a crença de que o ato de aprender pode não ser prazeroso e que necessariamente contará com adversidades. Essa crença pode fazer com que o estudante fique em constante estado de alerta para batalhas a serem travadas em nome do conhecimento. Assim, qualquer situação que o impeça de alcançar a posição ideal (“o cume da montanha”) fomentará aspectos “constrangedores” que podem lhe causar danos. Não obstante, ao mesmo tempo em que se revelam essas dificuldades, ele crê que faltaria algo no processo sem esses percalços no decorrer da aprendizagem, uma vez que essas dificuldades são mencionadas como “os melhores mestres”, entendendo que a aprendizagem somente dá resultados se acompanhada de adversidades.

Assim sendo, essa crença de que para aprender é necessário sofrer de diferentes formas pode levar a construções negativas sobre o processo de aprendizagem, desprezando a perspectiva de que esse processo pode ser saudável e construtivo. Conforme Barcelos (2006), a formação das crenças não se dá automaticamente, mas provém das experiências e vivências de cada indivíduo, podendo influenciar o aprendiz – direta ou indiretamente – em sua relação com os estudos. A autora ainda revela que, caso o estudante acredite que para aprender é necessário sofrer, essa atitude pode assumir grande potencial danoso, pois atuará no modo de agir do aluno sobre aprendizagem, podendo ocasionar bloqueios.

Sob o mesmo prisma, na narrativa 3, evidencia-se a aprendizagem conceptualizada como um campo de batalha. Outrossim, acrescenta-se que o aprendiz considera as pessoas com bom domínio da língua estrangeira como inimigas, como adversários que precisam ser combatidos. O conhecimento da língua, para ele, está diretamente relacionado ao terror. Em suas palavras, o estudo da língua inglesa é algo que traz o terror a suas vivências. Essa crença torna-se limitadora, uma vez que tem o potencial de tornar

ineficaz o seu processo de aprendizagem, criando dificuldades mentais para o estudo do idioma, conceptualizando-o como algo que precisa ser guerreado/combatido ou mesmo eliminado no campo de batalha.

Por fim, os excertos 4, 5, 6 e 7 assemelham-se ao trazerem a ideia de domínio da língua inglesa, entendendo esse domínio enquanto comando, poder e/ou controle – parcial ou total – sobre a língua. Assim, na guerra travada em nome da aprendizagem, é preciso manter o idioma dominado, sob controle. Sob esse aspecto, Marina Silva (2013, p. 86) faz entender que:

A partir dessa metáfora, a língua foi descrita como algo que precisa ser dominado e enfrentado, ou seja, a língua é entendida por estes aprendizes como algo perigoso sobre o qual é preciso exercer um poder, um controle, ou uma força física. Aqui, o inglês também poderia ser compreendido como uma pessoa, especificamente, um inimigo, devido aos itens lexicais ‘domínio’, ‘dominar’ e ‘enfrentar’, que podem ser utilizados em uma situação de guerra ou luta, por exemplo.

Salienta-se que o aprendiz 4, ao contrário dos demais, acredita que o inglês não pode vir a ser “dominado”. Para ele, mesmo estabelecendo a ideia de domínio, a aprendizagem vai se estabelecendo por partes, pois “é uma coisa que você não *domina*, você respeita”. Já os demais aprendizes acreditam que a aprendizagem só se torna completa se a língua for enfrentada e subseqüentemente dominada, e essa “dominação” só é possível se eles aprenderem bem os aspectos da língua como um todo. Só com o seu completo controle torna-se possível lecionar, por exemplo, como acredita o aprendiz 7.

Considerações finais

Neste capítulo, buscou-se investigar como as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa são conceptualizadas por estudantes de inglês, como também investigar, por meio de uma análise metafórica, quais crenças são evidenciadas nas metáforas conceptuais desses aprendizes, em seus relatos sobre o processo de aprendizagem. Além disso, buscou-se pesquisar o que as metáforas presentes nas narrativas dos alunos nos dizem acerca da aprendizagem do inglês, identificar o que os estudantes pensam e acreditam sobre o processo de aprendizagem da língua e buscar entender as relações entre as construções metafóricas e as crenças apresentadas por eles.

Nessa perspectiva, foram discutidos os aspectos básicos da LC, destacando princípios da TMC e da teoria dos esquemas imagéticos, além de fazer menção também à teoria sobre crenças. Assim, amparadas nessas teorias e nos estudos que as fundamentam, foram selecionadas 58 narrativas de estudantes – disponibilizadas pelo banco de dados do projeto Amfale, da UFMG –, com o fito de encontrar diferentes expressões metafóricas sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa.

A partir da realização desta pesquisa, afirma-se que as expressões metafóricas encontradas estão ligadas às conceptualizações APRENDER INGLÊS É CRIAR RELAÇÕES DE AFETO e APRENDER INGLÊS É GUERREAR, o que permite conhecer a percepção dos estudantes sobre os processos de aprendizagem dessa língua estrangeira.

Referências

ALMEIDA, A. A. D. Estamos sempre em guerra? Estudo cognitivo sócio-histórico de uma metáfora da Gripe Espanhola e da Covid-19. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 69, p. 366-395, 2021.

- ALMEIDA FILHO, C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. São Paulo: Ediouro, 2001.
- BANYA, K.; CHENG, M. *Beliefs about Language Learning: a study of beliefs of teachers' and students' cultural settings*. In: ANNUAL MEETING OF THE TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES, 31., March 11, 1997, Orlando.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Filosofia) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BORGES, T. D. *Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador*. 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?": crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-146.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- GUSMÃO, G. V. de. Reflexões sobre crenças e formação docente de línguas: foco nas narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa de docentes. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Cáceres, v. 10, n. 2, p. 89-116, 2007.
- HORWITZ, E. K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (ed.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987. p. 119-129.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 1980.

LIMA, A. P. M. de; IAGALLO, P. O. Identificação de metáforas conceituais por meio da elaboração de frases não metafóricas correspondentes sintaticamente: uma reflexão sobre o ensino. *RE-UNIR*, [Porto Velho], v. 4, n. 1, p. 31-47, 2017.

LIMA, S. dos S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93910>. Acesso em: 26 out. 2021.

MARTINS, A. M. dos S. G. F. Destrinchando a construção metafórica de um espaço de crenças sobre aprender a pronúncia de uma língua estrangeira. *REVISTA X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 227-250, 2019.

MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In: WEINER, P. P. (org.). *Charles S. Peirce: selected writings*. New York: Dover, 1877. p. 91-112.

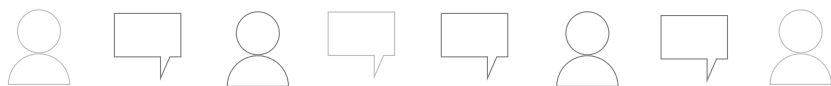
ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SCHRÖDER, U. Uma volta para as fundamentações filosóficas de uma teoria cognitiva da metáfora. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 34-62, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33167>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SILVA, K. A. da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, M. M. dos S. *Metáforas de aprendizagem: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de Língua Inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

WAN, W.; LOW, G. D.; LI, M. From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 403-415, 2011.



A coesão referencial no ensino de Língua Portuguesa

uma análise didática do currículo

Marcos Bispo

Nilma Lemos

Grasiela Caldas

Laissa Cardoso

Introdução

O surgimento da Linguística como ciência dos fatos da linguagem humana deu origem a um conjunto de problematizações em um dos pilares do ensino de línguas: a gramática. Entretanto, com a diversidade de teorias linguísticas e seus respectivos paradigmas teórico-metodológicos, o campo educacional se vê diante de um pluralismo epistemológico difícil de conciliar, caso os parâmetros adotados na elaboração das políticas de currículo tenham como fundamento apenas a cientificidade dos saberes, pois, diferentemente do que ocorre no campo científico, em que o pluralismo é altamente salutar para a ampliação do conhecimento, no campo educacional, a seleção de saberes e valores que compõem os currículos obedece a um complexo processo de Transposição Didática (TD), realizado por meio da articulação de fatores políticos, culturais e científicos.

Embora seja objeto de muitas discussões teóricas e científicas, o currículo é um objeto eminentemente político em dois sentidos. O primeiro se refere ao fato de que sua forma e seus princípios basilares são definidos por meio de procedimentos previamente estabelecidos nos sistemas políticos e nas instâncias decisórias dos diferentes países, os quais são responsáveis pela fixação das bases legais das políticas educacionais. A estrutura política que produz o currículo – algo semelhante ao que acontece em toda a legislação referente aos serviços públicos – é necessária porque, nas chamadas repúblicas federativas, o Estado, por força da Constituição Federal, só pode agir mediante previsão legal – trata-se do princípio da legalidade na administração pública. O segundo sentido da natureza política do currículo está relacionado com os fatores ideológicos, os valores e as práticas socioculturais que norteiam a elaboração dos objetivos educacionais e conseqüentemente dos conteúdos necessários para alcançá-los.

Diante desse quadro, a análise de qualquer conteúdo curricular ou qualquer proposta de ensino que o envolva jamais pode ser reduzida a seu tratamento disciplinar pelas ciências que o reivindicam como objeto, porque um conhecimento didático não equivale a uma cópia ou versão simplificada de um conhecimento científico, mas um objeto cuja complexidade se constrói pela articulação entre fatores psicopedagógicos, científicos e culturais, com a finalidade de promover o desenvolvimento humano dos estudantes. Para isso, é preciso que o currículo organize os objetivos e os saberes em função de certa perspectiva de aprendizagem, que orienta as estratégias pedagógicas, a elaboração dos materiais didáticos e os processos de avaliação da aprendizagem.

Na atual legislação educacional brasileira, o sistema federativo que atribui autonomia aos entes federados (União, Estados e municípios) confere à União a responsabilidade de estabelecer os saberes mínimos comuns aos quais todos os cidadãos devem ter direito – atualmente expressos na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) – e aos demais a tarefa de elaborar o currículo em sua integralidade, acrescentando saberes correspondentes à parte diversificada (saberes, inclusive culturais, relevantes do ponto de vista local ou regional).

A necessidade de compreensão do currículo em sua integralidade levou pesquisadores do campo da didática das disciplinas a proporem um novo campo de pesquisa: a didática do currículo. (METRAL, 2020) Este texto se insere nessa perspectiva de investigação, com o objetivo de analisar a curricularização da coesão referencial no Referencial Curricular Municipal (RCM) da cidade de Nazaré (BA) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal José Pedro de Jesus, localizada também em Nazaré. Interessamos verificar se os saberes da BNCC referentes a esse objeto de conhecimento foram efetivamente contemplados nos documentos curriculares municipais, garantindo os direitos de aprendizagem dos(as) estudantes. Além disso, importa-nos avaliar se a progressão das aprendizagens nos documentos municipais consegue apresentar, de modo claro e consistente do ponto de vista didático, os saberes implicados em cada habilidade da BNCC que trata da coesão referencial.

Uma análise didática do currículo não se confunde com os estudos de natureza pedagógica desenvolvidos no campo das teorias linguísticas, que ignoram os fundamentos das políticas de currículo. Assim, na primeira parte do texto, faremos uma distinção entre o tratamento científico da coesão e seu processo de TD na BNCC. Na segunda parte, procederemos à análise dos documentos curriculares municipais.

A TD da coesão referencial na BNCC

Há distinções muito profundas entre a forma de compreensão do conteúdo escolar nas ciências da linguagem e nos currículos oficiais. Em geral, análises curriculares inspiradas nas teorias linguísticas

costumam avaliar a coerência dos conteúdos com base exclusivamente em seus parâmetros científicos, sejam eles conceituais ou procedimentais. Nas propostas de ensino elaboradas por linguistas, enfatiza-se a aplicação dos objetos teóricos à prática pedagógica, desconsiderando as especificidades do contexto educacional, dentre as quais se incluem a perspectiva pedagógica que orienta as políticas de currículo de Língua Portuguesa e os demais aspectos que tal perspectiva determina: os objetivos educacionais, os conteúdos escolares, a concepção de aprendizagem, a metodologia de ensino e de avaliação.

Na racionalidade científica, tudo se passa como se não houvesse diferenças entre conhecimentos científicos e escolares ou como se estes fossem simplesmente uma versão simplificada daqueles. Ocorre que, sem uma perspectiva pedagógica, as propostas de ensino científicas ficam sem parâmetros didáticos para a definição dos objetivos educacionais, elementos nucleares na seleção dos conteúdos. Em outras palavras, um conteúdo não tem valor em si mesmo, adquirindo relevância apenas pelo papel que desempenha no desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes, explicitado nos objetivos educacionais. Ademais, a abordagem científica não opera com nenhuma teoria explícita da aprendizagem, tomando as atividades como suficientes para gerar as aprendizagens, entendidas de modo desvinculado do desenvolvimento sociocognitivo. Desprovida de teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, a perspectiva científica de ensino nada tem a dizer sobre a organização dos conteúdos no currículo e a progressão das aprendizagens.

Para completar o quadro de problemas da abordagem científica de ensino, é preciso citar a fragmentação das ciências e o isolamento de suas propostas. Cada teoria desenvolve sua própria versão aplicada, isolada das demais, usando, não raro, conceitos distintos para os mesmos objetos. Diante desse pluralismo, a quem compete a tarefa de reunir os saberes oriundos das distintas teorias na composição da Língua Portuguesa como disciplina curricular?

A quem cabe a seleção da terminologia a ser utilizada na elaboração dos conteúdos didáticos da disciplina escolar, uma vez que não é possível usar todas as que são elaboradas pelas distintas teorias linguísticas? Os objetos científicos recobrem a totalidade dos saberes e das práticas sociais de linguagem que compõem os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa?

Essa lista de problemas das abordagens científicas justifica a emergência da Didática das Línguas, uma disciplina ainda não institucionalizada no Brasil, mas que se mostra extremamente necessária para o enfrentamento dos problemas ligados ao ensino de Português e de seu currículo. Como explicam Dolz, Gagnon e Decandio (2014), a Didática das Línguas não se resume a uma aplicação das teorias linguísticas, justamente por entender as especificidades da disciplina escolar de linguagem, em função de seu caráter mais cultural e político que científico, posição também assumida por Perrenoud (2002, p. 75, grifo do autor):

Todos sabem que a linguística rege apenas uma parcela limitada dos conteúdos do ensino de francês, por exemplo. *Em sua essência, eles não são a transposição de saberes acadêmicos, mas normas e práticas sociais da língua materializadas, sobretudo, no corpus dos escritos sociais e das práticas orais.*

A coesão textual, por exemplo, é um objeto mais complexo do que seu tratamento pela Linguística Textual faz parecer, ainda que sua abordagem não seja simplória ou superficial. Entretanto, a divisão da coesão em referencial e sequencial corresponde à delimitação dos procedimentos coesivos passíveis de estudo pelos pressupostos assumidos pela abordagem científica, sem recobrir todos os sentidos e procedimentos gramaticais que cercam o tema, seja na tradição escolar ou nos textos que circulam nas diversas esferas da sociedade. No Quadro 1, Garcia (2003), tratando de como frases entrecortadas prejudicam a unidade do parágrafo, compreende a

coesão de uma maneira que não pode ser completamente explicada pela Linguística Textual.

Quadro 1 – Coesão

Original	Revisão
Saí de casa hoje de manhã muito cedo. Estava chovendo. Eu tinha perdido o guarda-chuva. O ônibus custou a chegar. Eu fiquei todo molhado. Apanhei um bruto resfriado.	Quando saí de casa hoje de manhã muito cedo, estava chovendo. Como tinha perdido o guarda-chuva e o ônibus custasse a chegar, fiquei todo molhado e apanhei um bruto resfriado.

Fonte: Garcia (2003).

Depreende-se da análise de Garcia (2003) que o sentido não é uma condição suficiente para garantir a unidade de um texto, pois não há diferença de sentido entre as versões analisadas, apenas uma diferença de estilo. Nessa acepção estilística, a unidade alia sentido e fluidez discursiva, esta última garantida pela coesão. Podemos concluir, então, que, a serviço do estilo, a coesão assume um caráter normativo, não exatamente no sentido de uma prescrição, como as regras de colocação pronominal, mas como um conjunto de procedimentos da boa escrita. Embora a tradição gramatical não disponha de uma lista formal desses procedimentos, parece não haver muitas dificuldades para que escritores proficientes consigam identificá-los e utilizá-los em seus textos.

Desde que a Linguística Textual passou a estudar a coesão, apresentando uma classificação de tipos e procedimentos linguísticos de seu funcionamento, fixou-se no imaginário acadêmico e escolar uma sensação de que passamos a dispor de um conhecimento exaustivo sobre o tema. A Linguística Textual se tornou referência obrigatória nas propostas de ensino de gramática no texto ou contextualizada em vários países. No entanto, verifica-se no Brasil que, em trabalhos mais recentes, os linguistas textuais abandonaram o conceito de coesão referencial e sequencial em favor dos conceitos de referenciação (substituindo mecanismos de coesão por processos referenciais) e sequenciação, respectivamente. Como explicar

essa mudança em nosso país? Quais os impactos dela em nossos currículos e nossas práticas de ensino?

O marco inicial dos estudos científicos da coesão foi a publicação de *Cohesion in English*, de Halliday e Hasan (1976). Desenvolvida no quadro do paradigma funcionalista, a teoria proposta pelos autores concebia a coesão como um processo de relações semânticas segundo o qual uma forma linguística só poderia ser interpretada em referência à outra. Com isso, os autores realizaram um recorte de modo que não pretendiam apresentar uma descrição completa da coesão e sim de alguns de seus mecanismos reunidos, em virtude da delimitação estabelecida, em cinco grupos: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

Lopes e Carapinha (2019), assim como diversos outros linguistas, reconheceram que faltava sistematicidade à classificação dos mecanismos proposta por Halliday e Hasan, tendo em vista que “alguns deles apresentam afinidades evidentes, operando em determinadas áreas da língua, enquanto outros, com características diversas, atuam em domínios distintos”. (LOPES; CARAPINHA, 2019, p. 34) Assumindo que a coesão é resultante, em grande parte, de processos gramaticais (conectores, pronomes e outros elementos de retomada de informações, a exemplo de tempos verbais), do léxico e de relações semânticas de natureza lexical, as autoras propõem a seguinte reclassificação dos mecanismos de coesão.

Quadro 2 – Processos léxico-gramaticais da coesão

Mecanismos	Procedimentos
Coesão lexical	Reiteração e substituição lexicais
Coesão referencial	Diferentes tipos de anáfora
Coesão interoracional e interfrástica	Conectores
Coesão temporal	Ordenação correlativa dos tempos verbais e dos adjuntos adverbiais temporais

Fonte: adaptado de Lopes e Carapinha (2019).

Em sua proposta de reagrupamento dos mecanismos de coesão, Koch (2004) propôs dois grandes grupos: 1. coesão referencial, composto de referência (endofórica, exofórica, anafórica e catafórica), substituição, elipse e coesão lexical; 2. coesão sequencial, em que são tratados temas como progressão textual e conexão, esta em substituição à conjunção, de Halliday e Hasan, que se mostra limitada para dar conta de diversas categorias linguísticas, a exemplo de advérbios sentenciais e de outras expressões que estabelecem ligações entre orações, enunciados ou partes do texto. Além disso, na coesão sequencial, estudam-se as relações lógico-semânticas e discursivas ou argumentativas, essas últimas abordadas pelo prisma da semântica argumentativa de Ducrot (1980), também chamada de teoria da argumentação na língua.

Numa revisão da proposta de Koch (2004), Koch e Elias (2006, 2010) abandonam o conceito de coesão textual, passando a usar as noções de referenciação, progressão referencial e estratégias de referenciação, por um lado, e sequenciação e progressão sequencial, por outro. A mesma decisão de recusa ao conceito de coesão foi tomada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que recorrem aos termos referenciação e processos referenciais.

Em todas essas propostas de reorganização e reconceitualização do estudo inicial da coesão, foram elaborados novos procedimentos coesivos, referenciais e sequenciais. Nessas reformulações, verifica-se que desapareceram as ressalvas quanto ao recorte do objeto, tal como efetuado pelos autores pioneiros. Ou seja, as novas teorizações ou abandonaram a noção de coesão ou passaram a tratá-la sem qualquer esclarecimento sobre a delimitação do objeto, dando a entender que o recobriam em sua totalidade, ainda que não haja qualquer menção a aspectos estilísticos, à fluidez textual ou ao caráter normativo da coesão.

Tais fatores – inalienáveis no ensino de língua – impactam de modo direto o currículo e as práticas pedagógicas, incluindo os objetivos educacionais, os materiais didáticos e os processos de

ensino-aprendizagem. Entretanto, as propostas de ensino da coesão fundamentadas nos modelos das ciências da linguagem levam em conta apenas a coerência entre as propostas pedagógicas e as perspectivas teóricas assumidas, operando com objetivos, conceitos e programas diferentes daqueles estabelecidos no currículo oficial ou pouco relacionados a ele, além de recorrerem a teorias implícitas da aprendizagem, isto é, sem qualquer embasamento explícito na Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e/ou da Aprendizagem.

Apesar das diferenças entre as abordagens das ciências da linguagem e das políticas de currículo, é inegável que o currículo oficial precisa recorrer a saberes elaborados pelas ciências da linguagem para compor a estrutura da disciplina. No entanto, ao contrário do tratamento exclusivamente disciplinar ou baseado em modelos teóricos específicos, as políticas de currículo adotam uma perspectiva transdisciplinar, relacionando fatores políticos, culturais e científicos num nível de complexidade que nenhuma ciência ou teoria específica é capaz de realizar.

Os fatores políticos correspondem aos aspectos sociológicos e filosóficos que definem a concepção de sociedade para a qual os cidadãos serão formados e orientam a elaboração dos objetivos educacionais. Os fatores culturais se referem às práticas sociais de cada campo disciplinar que serão selecionadas como referências para a seleção de saberes considerados relevantes para a vida em sociedade. Os fatores científicos dizem respeito aos processos de racionalização ou teorização (elaboração de conceitos, metodologias de estudo e operacionalização de práticas racionais) dos componentes políticos e culturais necessários para o alcance dos objetivos educacionais.

Nas políticas de currículo, a transdisciplinaridade deve ser tomada como um método de articulação de saberes subordinados aos fatores políticos que orientam a educação formal. A partir daí, a divisão das atribuições epistemológicas segue parâmetros praxiológicos e axiológicos, o que confere um lugar bastante especial

às ciências da educação nas políticas educacionais. Em outras palavras, ao serem integradas ao currículo, as contribuições das ciências educacionais passam por transformações quantitativas e qualitativas para viabilizar a elaboração dos projetos educacionais e as condições de sua realização. Esse processo de transformação de saberes é o que se convencionou chamar de TD. Chamaremos o processo descrito até aqui de primeiro estágio da TD por ter um caráter geral, ou seja, que diz respeito ao plano geral do currículo e que vale para todas as disciplinas, relacionando perspectiva pedagógica e didática geral.

Outro estágio da TD refere-se à elaboração da estrutura de uma única disciplina. Embora estreitamente dependente das relações entre perspectiva pedagógica e didática geral que estruturam o estágio anterior, o segundo estágio é o campo das didáticas específicas das disciplinas, nas quais se realiza o alinhamento dos saberes e práticas sociais relacionados a um campo específico do saber, com os objetivos e as diretrizes educacionais estabelecidos na etapa anterior. Nessa linha de entendimento, uma disciplina escolar não reproduz os saberes científicos ou culturais tais como eles se encontram no mundo, mas os seleciona e os transforma em função de um projeto educacional mais amplo.¹

Na BNCC, nossas políticas de currículo estabelecem os saberes nacionais comuns e os parâmetros gerais para a elaboração dos currículos pelas secretarias estaduais e municipais de educação e pelas escolas da iniciativa privada. A pedagogia das competências, assumida em nosso documento oficial, sintetiza as representações políticas e socioculturais que orientam a definição dos objetivos educacionais. A concepção de competência adotada no documento, dentre as várias existentes, reflete um gesto político de opção por

...

1 Adotamos aqui uma posição radicalmente diversa da que vem sendo adotada por pesquisadores de diversas didáticas de disciplinas específicas, que as consideram como campos independentes da didática geral ou das políticas de currículo. (Cf. ASTOLFI; DEVELAY, 2012; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014)

um modelo educacional coerente com os pressupostos políticos e epistemológicos orientadores do projeto educacional, complementando-se com a concepção de conteúdos elaborada pela Psicologia da Educação, conforme explicitado no documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

A noção de competência como fundamento das finalidades educacionais ressignifica a compreensão dos conteúdos escolares, classificando-os como conceituais, procedimentais e atitudinais. (COLL et al., 2000, 2008) Assim, para cada disciplina escolar, o documento estabelece um referencial próprio de competências, além das gerais e de área, e um conjunto de habilidades a serem devidamente desmembradas e organizadas em função das especificidades de cada secretaria de educação ou escola. No caso da Língua Portuguesa, a seleção dessas competências e habilidades se dá em função da concepção de linguagem, das práticas sociais de referência e das unidades estruturantes da disciplina. Sobre a concepção de linguagem, o documento diz o seguinte:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 2018, p. 67)

Nas políticas de currículo, a concepção de linguagem deve estar alinhada à perspectiva pedagógica adotada e não às teorias da

linguagem. Em consonância com a pedagogia das competências, a perspectiva enunciativo-discursiva só pode ser adequadamente compreendida se situada numa teoria da ação social, o que implica uma teoria do sujeito que age de maneira intencional e com motivações próprias. Não se trata, portanto, de uma concepção estritamente linguística, nos moldes das ciências da linguagem. As relações entre linguagem, sujeito e ação social ficam ainda mais evidentes quando vistas sob o prisma das práticas sociais de referência selecionadas pela BNCC, apresentadas no documento sob a forma didática de campos de atuação (Quadro 3).

Quadro 3 – Campos de atuação selecionados pela BNCC

Ensino fundamental		Ensino médio
Anos iniciais	Anos finais	
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário		Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública
	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático

Fonte: adaptado de Brasil (2018).

Em cada campo, as ações de linguagem se realizam na forma de leitura e produção de textos orais ou escritos. Do ponto de vista didático, essas práticas de linguagem são organizadas em quatro eixos que estruturam a disciplina: leitura, análise linguística/semiótica, oralidade e produção de textos. Portanto, a configuração didática da disciplina se realiza, por um lado, com a fixação dos campos de atuação como parâmetros para a seleção de gêneros textuais e, por outro, com a alocação das habilidades nos quatro eixos,

organizadas de maneira progressiva, observando os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Após esse delineamento da estrutura didática da Língua Portuguesa na BNCC, resta-nos explicar como se dá a TD da coesão referencial no documento. Vimos que há diferentes maneiras de compreender o tema em questão e que cada proposta de classificação de seus mecanismos e procedimentos adota critérios e conceitos diferentes entre si. Ainda que o currículo contemple o pluralismo teórico das ciências da linguagem, essa diversidade deve aparecer de forma orgânica e despersonalizada. (PETITJEAN, 2008) O Quadro 4 apresenta a relação das habilidades envolvendo a coesão referencial na BNCC.

A coesão figura como conteúdo curricular do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Diferentemente do que ocorre nas teorias linguísticas, a política curricular organiza a progressão anual dos conteúdos tendo em vista uma aprendizagem gradativa. As habilidades se referem aos seguintes objetos de conhecimento: estratégias de leitura, planejamento, léxico, morfologia, semântica, articuladores, paragrafação, coesão, textualização e progressão temática. Essa seleção de objetos não contempla a totalidade de conceitos elaborados pelos modelos teóricos de estudo da coesão, e isso demanda estudos específicos no campo da Didática para avaliar o recorte adotado. Não obstante, são listados outros objetos ausentes na abordagem científica.

A BNCC não explicita os aspectos estilísticos, a questão da fluidez textual ou dos aspectos normativos envolvidos na coesão referencial (com exceção da habilidade EF09LP10, que trata das regras de colocação pronominal), mas o fato de relacioná-la aos campos de atuação e aos gêneros neles englobados aponta indiretamente para a necessidade de observar os fatores mencionados ao utilizar os mecanismos e procedimentos coesivos na produção de textos.

Quadro 4 – Habilidades de coesão referencial da BNCC para o ensino fundamental

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		3º ano	4º ano
Campos de atuação		5º ano	
Todos os campos			
Leitura	Estratégia de leitura	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuam para a continuidade do texto.	
Produção de textos	Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	
	Planejamento de texto Progressão temática Paragrafação	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	
Análise linguística/semiótica	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.	

(Continua)

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL			
Práticas de linguagem <i>Campos de atuação</i>	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		3º ano	4º ano
Campo das práticas de estudo e pesquisa			
Análise linguística/semiótica	Coesão e articuladores		(EFO5LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	
<i>Campos de atuação</i>		6º ano	7º ano
Todos os campos			
Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EFO6LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônima.	

(Continua)

ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Campos de atuação		6º ano
Todos os campos		
Análise linguística/ semiótica	Léxico/morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônima. (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
	Semântica Coesão	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
	Coesão	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuam para a continuidade do texto.

(Continua)

ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
<i>Campos de atuação</i>		6º ano 7º ano
Todos os campos		
Campo das práticas de estudo e pesquisa		
Análise linguística/ semiótica	Textualização Progressão temática	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
<i>Campos de atuação</i>		8º ano 9º ano
Todos os campos		
Análise linguística/ semiótica	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(Continua)

ANOS FINAIS – ENSINO FUNDAMENTAL		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
<i>Campos de atuação</i>		6º ano
Todos os campos		
Análise linguística/ semiótica	Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
Campo das práticas de estudo e pesquisa		
Análise linguística/ semiótica	Textualização Progressão temática	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”; pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correférentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retornar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc. e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

Fonte: adaptado de Brasil (2018).

(Conclusão)

A TD da coesão referencial no currículo escolar

Como já foi dito, A BNCC é um documento normativo que estabelece os saberes comuns entendidos como imprescindíveis a todos os cidadãos brasileiros. Para estabelecer tais saberes, o documento realiza um complexo processo de TD, conforme exposto na seção anterior. Nesse sentido, a BNCC é um documento curricular, mas não é o currículo, uma vez que não explicita a totalidade dos conteúdos de cada disciplina (com suas especificidades locais ou regionais), nem faz um detalhamento da concepção de aprendizagem, das metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação. Faltam ainda orientações sobre a TD de leis como a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, que tratam da educação para as relações étnico-raciais, história e cultura africanas e indígenas, bem como sobre o trabalho pedagógico com a interdisciplinaridade. Essas e outras tarefas devem ser realizadas pelas secretarias de educação e pelas escolas.

Nosso objetivo, nesta seção, é analisar como se deu a TD da coesão referencial no currículo da Escola Municipal José Pedro de Jesus, apresentado no PPP, localizada no município de Nazaré, estado da Bahia, tomando como referência os parâmetros da TD explicitados na BNCC, a saber: a perspectiva pedagógica adotada, a concepção de sujeito da educação, conteúdos e linguagem (incluindo as práticas sociais de referência), além dos eixos estruturantes da disciplina. Como a Secretaria Municipal de Educação elaborou um documento de referência para orientar a elaboração do PPP em cada escola da rede, o RCM, iniciaremos nossa análise por esse documento, que realiza a terceira fase da TD.

Nas seções em que trata das bases legais da proposta curricular, o RCM questiona a legitimidade da BNCC e, na contramão das determinações da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que conferem à União a responsabilidade de estabelecer uma base nacional comum a ser

complementada por estados e municípios, adota uma postura ideológica de ruptura com o pacto federativo, como se vê nos trechos a seguir:²

Dessa forma fica evidenciado O caráter legal da BNCC enquanto documento que orienta a elaboração ou (re)elaboração dos Currículos dos Estados e Municípios. Obviamente, *não se trata de um documento inquestionável, ao contrário muitas são as críticas e inquietações acerca do documento, suas concepções e contradições; trata-se de um documento que exige reflexão estudo e debate*; processos pelos quais todos os professores e professoras precisam de envolver, a superação das fragilidades e ou contradições só será possível a partir desse envolvimento [...]. (NAZARÉ, 2021, p. 46, grifo nosso)

Compreendendo a BBCC como documento mandatário e ao mesmo tempo, a correlação do espaço de autonomia dos sistemas de ensino, localiza-se a fundamental possibilidade de construção de um Referencial Curricular construído a partir de uma abordagem crítica. A pretensão aqui é, se permitir ou seja, se autorizar enquanto professor e professora, a realizar um mergulho nas concepções e intencionalidades da BNCC e do DCRB³, a partir do desenvolvimento do pensamento crítico e propositivo, *crítico na perspectiva de perceber a realidade concreta, para além das aparências. Assumir posicionamento propositivo, no sentido de apresentar alternativas que nos permitam fazer trações*, pois, para início de conversa, vale ressaltar que estamos falando de política de currículo, logo, estamos falando de um elemento que nada tem de ingênuo ou desinteressado, o currículo. (NAZARÉ, 2021, p. 46, grifo nosso)

...

2 Foi mantida a escrita original nas citações do documento municipal.

3 Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Este é um conceito de currículo que nos ajuda a refletir sobre o papel da escola na sociedade e seu compromisso com a formação integral de cada criança, adolescente, jovem, adulto e idoso, *um currículo que vise a construção de uma educação humanística emancipatória e transformadora, da BNCC será esse o compromisso?* Enquanto luta histórica a Base Nacional Curricular, representava estratégia para promoção da diminuição as desigualdades no processo educacional brasileiro afinal, a escola pública como dizia Anísio Teixeira 'é a máquina que prepara as democracias'. Contudo, *a BNCC, como foi estruturada requer análises profundas sobre intencionalidades, proposições e concepções no âmbito da educação pública, requer enfrentamentos, pois representa um outro projeto de sociedade pautado na lógica neoliberal.* (NAZARÉ, 2021, p. 47, grifo nosso)

Neste sentido, *identificamos como marco prioritário a pedagogia histórico crítica, bem como, as importantes contribuições de autores como Anísio Teixeira e Paulo Freire.* Esta tríade teórica, versa pela articulação das fundamentações que nos permitem avançar na defesa da educação pública, democrática, laica e de qualidade, que são princípios presentes nos três autores citados.

Nessa direção *sob a compreensão da pedagogia histórico crítica enquanto teoria pedagógica norteadora dos processos formativos,* articular aos princípios da BNCC, respeitando seu o caráter orientador para os currículos em todo país, demandou esforços. *Desafio enfrentado por toda equipe que foi unanime em defender suas concepções, identidades, diversidades e peculiaridades.*

Na Pedagogia Histórico-Crítica a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. *A ideia é socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem. Nesse sentido, o papel da escola é propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber.* (NAZARÉ, 2021, p. 48, grifo nosso)

O RCM reconhece o caráter normativo da BNCC, mas o município opta por adotar uma fundamentação pedagógica (pedagogia histórico-crítica e da libertação) que diverge da pedagogia das competências. Em razão disso, o documento municipal despreza o referencial de competências gerais estabelecido no documento nacional, mas não conta com nenhuma lista de objetivos gerais. Sem isso, o RCM fica sem parâmetros para selecionar os conteúdos disciplinares. Como se sabe, a pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016) concebe a educação numa relação dialética com a Revolução Socialista, entendimento diverso do adotado nas políticas de currículo brasileiras. No projeto marxista que orienta essa pedagogia, os conteúdos assumem uma versão conservadora referindo-se aos conhecimentos clássicos (científicos e artísticos) elaborados pela humanidade, de modo que um currículo elaborado sob essas premissas teria uma estrutura bastante diversa da adotada pela BNCC.

O RCM rejeita também a lista de competências definidas pela BNCC para as disciplinas curriculares, sem apresentar uma lista de objetivos gerais para essas unidades curriculares. Sem objetivos educacionais, o documento afirma observar os seguintes parâmetros de organização curricular:

Embora a BNCC e O DCRB estejam organizados por eixos unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades (Ensino Fundamental) e na Educação Infantil os Campos de Experiências por faixa etária a partir da compreensão de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, o Referencial Municipal de Nazaré, faz outra opção, agrega outros elementos por compreender, a necessidade de superação do saber fazer (habilidades), optamos pela adoção de outros conceitos, como: expectativas de aprendizagem, sugestões metodológicas e temas geradores. Mantivemos o objeto do conhecimento e as unidades temáticas por compreendê-los como conceitos que organizam o componente curricular e não comprometem a concepção pedagógica que fundamenta nosso fazer. Da mesma maneira que se apresenta os quadros de matrizes curriculares,

a organização curricular, neste referencial, também, se apresenta por meio de quadros e utilização de tabelas, longe de representar uma lógica da pedagogia tecnicista ou proposta fragmentada por excelência; os quadros ou tabelas, aqui utilizados ocupam função organizacional, trata-se de uma perspectiva de organização de ideias, princípios e formas que se materializam e se fortalecem no processo formativo contínuo. (NAZARÉ, 2021, p. 70-71)

Nesse trecho, o documento municipal atribui à BNCC um caráter tecnicista, o que justificaria a rejeição às noções de competências e habilidades, estruturantes do documento nacional. Assim, o RCM utiliza o conceito de “expectativas de aprendizagem” para definir os objetivos disciplinares a serem atingidos. Entretanto, na configuração da disciplina Língua Portuguesa, verificam-se alguns paradoxos entre essa forma de conceber os objetivos e a pedagogia histórico-crítica, perspectiva declarada como orientadora do documento. Inicialmente, é preciso destacar que o documento não apresenta uma concepção de linguagem, sem a qual fica difícil entender as relações entre os objetivos e os conteúdos selecionados. Em segundo lugar, a concepção de conteúdo da pedagogia histórico-crítica não se coaduna com a noção de expectativas de aprendizagem, sobretudo se tais expectativas corresponderem, como é o caso do RCM, às habilidades da BNCC.

O documento municipal, sem qualquer fundamentação teórica consistente com a perspectiva pedagógica assumida, retoma, na apresentação da Língua Portuguesa, a noção de campos de atuação da BNCC, seus eixos estruturantes (leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica) e literalmente várias (não todas) habilidades da BNCC, renomeadas como expectativas de aprendizagem e distribuídas em cada ano de escolaridade sem qualquer organização em relação aos campos de atuação, como se todas as habilidades pudessem ser trabalhadas em todos os campos. A mera renomeação das habilidades em expectativas de aprendizagem e a inexistência de uma lista dos conteúdos clássicos,

tais como concebidos pela pedagogia histórico-crítica, são graves inconsistências que comprometem significativamente a compreensão e a operacionalização do projeto curricular. No RCM, as expectativas de aprendizagem referentes à coesão referencial reproduzem algumas das habilidades constantes da BNCC, como se verifica no Quadro 5.

Uma simples comparação quantitativa entre as habilidades do documento nacional e do municipal revela um contraste importante. Enquanto a BNCC apresenta um total de 15 habilidades, o RCM totaliza 10. Isso se explica, em parte, pelo fato de o RCM não conter alguns objetos de conhecimento presentes da BNCC: estratégias de leitura, estabelecimento de relações anafóricas e construção da coesão, estratégias de leitura e textualização. Objetos como planejamento, paragrafação e textualização só aparecem em anos iniciais, como se as habilidades atinentes a eles pudessem ser plenamente desenvolvidas nesse período. No documento nacional, os objetos de conhecimentos são conceitos a partir dos quais se estabelecem princípios para a elaboração de habilidades.

Outro problema diz respeito à organização das habilidades e progressão das aprendizagens. Na BNCC, sete habilidades são programadas para serem trabalhadas em anos seguidos; no RCM, esse tipo de progressão só é encontrado na habilidade EF35LP14, programada para o 4º e 5º ano. É importante destacar que, no documento nacional, as habilidades envolvendo a coesão referencial aparecem desde o 3º ano, ao passo que, no documento municipal, aparece a partir do 4º ano. Outro detalhe importante se refere ao fato de, no RCM, as habilidades dos anos iniciais, projetadas para serem ensinadas progressivamente do 3º ao 5º ano na BNCC,⁴ são alocadas em anos isolados.

...

4 A indicação do(s) ano(s) a que cada habilidade se refere está marcada nos números que aparecem após as letras EF, que corresponde às palavras "ensino fundamental".

Quadro 5 – Habilidades de coesão referencial do RCM – Nazaré (BA)

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Expectativas de aprendizagem	
		4º ano	5º ano
Produção textual	Planejamento de texto Progressão textual Paragrafação		(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
Análise linguística/ semiótica	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.

(Continua)

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Expectativas de aprendizagem	
		6º ano	7º ano
Todos os campos de atuação	Léxico/morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônímica.	
	Semântica/coesão	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
	Coesão		(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
Análise linguística/semiótica			

(Continua)

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Expectativas de aprendizagem
Todos os campos de atuação		
		6º ano
Análise linguística/ semiótica	Coesão	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinónimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuam para a continuidade do texto.
		7º ano
Todos os campos de atuação		
		8º ano
Análise linguística/ semiótica	Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
		9º ano
		(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.

(Continua)

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Expectativas de aprendizagem	
		8º ano	9º ano
<p>Todos os campos de atuação</p> <p>Análise linguística/ semiótica</p>	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	

Fonte: adaptado de Nazaré (2021).

(Conclusão)

Essas situações revelam um problema ainda mais grave no âmbito das políticas de currículo. Se a BNCC pode limitar-se a apresentar as habilidades de modo amplo, compete aos currículos efetuar uma organização curricular que permita a visualização de sua complexidade e dos conteúdos nela envolvidos, de maneira que seja possível elaborar, com a clareza necessária, a progressão (inter)anual das aprendizagens projetadas para os estudantes. Como esse tipo de operação não foi realizado no RCM, restava-nos verificar se isso tinha se realizado no PPP de alguma escola da rede municipal de educação, a quarta fase da TD.

Analisamos o PPP da Escola Municipal José Pedro de Jesus, situada na zona urbana da cidade de Nazaré (BA), que atende a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O documento não demonstra qualquer alinhamento explícito com os pressupostos pedagógicos do RCM, notadamente a pedagogia histórico-crítica. Embora não situe o plano de ação escolar em nenhuma perspectiva pedagógica sistemática, o PPP retoma as competências de áreas estabelecidas na BNCC e os modos de organização curricular preconizados no documento nacional. Entretanto, não apresenta as competências específicas de Língua Portuguesa, tampouco uma lista de habilidades para cada ano escolar.

Considerações finais

A análise do currículo no Brasil é um processo muitas vezes simplificado porque costuma ser praticada de modo excessivamente fragmentado. Os pesquisadores especialistas em disciplinas linguísticas direcionam o olhar exclusivamente para a questão dos conteúdos disciplinares relacionados com os objetos de estudo de seus campos de interesse. Pesquisadores interessados em questões de teoria ou política curricular frequentemente se interessam pelos documentos nacionais, negligenciando as demais instâncias

de produção das leis educacionais. Porém, nossa análise evidenciou que a abordagem multidimensional apresenta mais possibilidades de fornecer uma compreensão adequada das políticas de currículo no Brasil.

Obviamente, esse tipo de abordagem não nega a necessidade de delimitação do objeto e de atentarmos para esse importante procedimento da pesquisa e reflexão científica. Nosso objetivo de explicar a TD da coesão referencial exigiu uma compreensão do estado da arte acerca do tema, mas, ao assumirmos uma perspectiva didática de investigação, tivemos de situá-lo no contexto das atuais políticas de currículo brasileiras. Com isso, assumimos que os parâmetros definidores da TD não podem ignorar tais políticas, uma vez que nelas se encontram as concepções políticas, culturais e científicas que orientam a elaboração dos objetivos educacionais, a seleção dos conteúdos e a configuração das disciplinas escolares.

Como demonstrado em nossas análises, a coesão referencial é um objeto complexo, que encontra na BNCC um tratamento didático coerente com a pedagogia das competências, tratamento que não seria possível através da mera transferência de modelos teóricos das ciências da linguagem. Esse documento tem, no conjunto das políticas de currículo nacionais, o papel de estabelecer os saberes comuns a todos os estudantes do país, mas não se confunde com o currículo. Este deve ser elaborado pelas secretarias estaduais e municipais de educação e pelas escolas. Para apresentar uma visão abrangente do planejamento curricular, a análise didática do currículo deve percorrer os diferentes estágios da TD, avaliando a coerência de todo o processo em relação aos fundamentos políticos, culturais e científicos que orientam as políticas educacionais.

Os resultados alcançados em nosso estudo revelaram um profundo descompasso político e epistemológico nas diferentes etapas de elaboração da TD do currículo em geral e da coesão, em particular. Esse quadro evidentemente tem profundos impactos no trabalho desenvolvido na sala de aula pelo professor junto aos

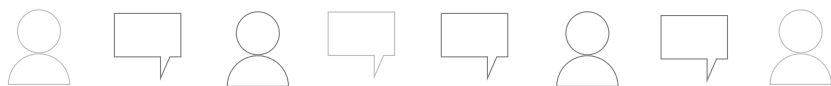
estudantes, a quinta etapa da TD, o qual precisa ter clareza acerca dos fundamentos que devem orientar sua ação pedagógica, comprometendo diretamente o objetivo de oferecer à sociedade uma educação com os padrões de qualidade necessários para uma formação cidadã.

Diante dos desencontros nas diferentes etapas de planejamento curricular e das consequências disso para o trabalho docente em sala, o livro didático, dadas as condições normativas de sua produção, figura ainda como o único dispositivo de implementação de políticas de currículo alinhado aos parâmetros estabelecidos nos documentos da esfera nacional. Por essa razão, esse dispositivo se torna um objeto de extrema importância para a pesquisa em didática da língua e do currículo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLL, C. et al. *Psicologia do ensino*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-50.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUCROT, O. *Les Echelles argumentatives*. Paris: Minuit, 1980.
- ESCOLA MUNICIPALIZADA JOSÉ PEDRO DE JESUS. *Projeto político-Pedagógico*. Nazaré, BA, 2022.

- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23. ed. São Paulo: FGV, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in english*. London: Longman, 1976.
- KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LOPES, A. C. M.; CARAPINHA, C. *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina, 2019.
- METRAL, J.-F. Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences. *RDST*, Lyon, n. 21, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rdst/3073>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- NAZARÉ. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular Municipal*. Nazaré, BA, 2021.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83>. Acesso em: 2 mar. 2022.



Estudo dos processos argumentativos na fala de um vendedor ambulante no transporte público da cidade de Salvador

Michele Silva da Paz
Gilberto Nazareno Telles Sobral

Introdução

O presente trabalho, fruto da dissertação de mestrado intitulada *Estudo dos processos argumentativos na fala de vendedores ambulantes no transporte público da cidade de Salvador*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade do Estado da Bahia (PPGEL/UNEB), surge a partir das inquietações, da curiosidade em compreender o mundo que nos cerca, somadas ao contato diário com vendedores ambulantes dentro dos ônibus de Salvador, que suscitaram questionamentos à análise ora apresentada, diante das circunstâncias a que tais trabalhadores são submetidos. Muitos deles se encontram em situação de desemprego, na busca pela sua subsistência e de seus familiares, sujeitos a condições de trabalho que evidenciam um fenômeno urbano de trabalhadores precarizados, comercializando produtos sem proteção social, nem trabalhista, em condições inapropriadas para atividades laborais.

A partir da observação de como os referidos ambulantes apresentavam seus produtos, destacou-se a importância dos argumentos

empregados para persuadir os usuários do transporte coletivo a adquirirem o que ali era comercializado. Assim, neste estudo, discute-se sobre a informalidade no Brasil e suas complexas expressões no estado da Bahia, mais precisamente no cenário da capital baiana. Considerando a atividade laboral dos referidos vendedores, apresenta-se uma análise dos processos argumentativos de um dos participantes da pesquisa, tendo como base teórica o *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*, cuja autoria é de Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), sendo um dos marcos da renovação dos estudos sobre a argumentação no século XX.

É importante destacar que na coleta dos dados – realizada dentro de transportes coletivos, em linhas de ônibus que iam do centro à parte da orla de Salvador – prezou-se pela privacidade dos trabalhadores, os quais foram identificados pelo produto comercializado, obedecendo aos seguintes critérios estabelecidos pelo Conselho de Ética da UNEB: os trabalhadores entrevistados deveriam ser informados sobre a finalidade da pesquisa e autorizar a gravação. Inicialmente, havia certa dificuldade para o contato com os vendedores, em decorrência da pandemia do covid-19. Além disso, alguns vendedores, depois de autorizarem a gravação, desistiram da participação. Assim, os dois primeiros que autorizaram participar, conforme previsto, compuseram o *corpus* de análise: um vendedor de pomadas e um vendedor de carteira para documentos. São soteropolitanos, jovens, na faixa etária dos 23 aos 27 anos e se apresentam como pai e marido, responsáveis pelo sustento de seus familiares.

Para traçar um breve perfil dos vendedores ambulantes com foco nesta pesquisa, consideraram-se as informações obtidas por meio do questionário respondido pela União de Baleiros (Unibal) de Salvador e pelas informações coletadas nas gravações autorizadas pelos participantes. Sendo assim, em sua maioria, são trabalhadores do sexo masculino, com idade entre 23 e 41 anos, com ensino fundamental completo, residentes em bairros periféricos da capital baiana, desempregados ou autônomos, casados, com filho(s) e adeptos de alguma vertente religiosa.

Numa perspectiva crítica e propositiva, pretende-se colaborar para o aprofundamento das discussões acerca das condições do trabalho informal em âmbito local, ao gerar conhecimento por meio da apresentação em ambientes acadêmicos deste estudo e demais produtos advindos da pesquisa de mestrado. Através da apresentação, será possível suscitar, portanto, discussões que contribuam para estabelecimento de reflexões acerca do bem-estar desses trabalhadores do transporte urbano, além de contribuir para o reconhecimento da função de baleiro como atividade laboral dentro do quadro de trabalhadores na informalidade em Salvador.

Breve histórico do mercado de trabalho e as origens da informalidade no Brasil

As condições de trabalho foram se transformando no decorrer da história do mercado de trabalho brasileiro. Nesse percurso, segundo Theodoro (2004), destacam-se as novas formas contratuais, o desemprego, a informalidade e a precarização das relações de trabalho. Tais transformações se devem principalmente pela industrialização do sistema produtivo, o qual passou a substituir o trabalho humano pela máquina. Isso impulsionou não só o surgimento de novas formas de trabalho que se adequassem ao novo cenário tecnológico das indústrias, mas também refletiu na flexibilização do trabalho, no desemprego, na terceirização e no crescimento do trabalho informal.

Diante de tantas transformações, é necessário remontar ao século XIX, no qual a economia estava ancorada na escravidão, para buscar entender o mercado de trabalho brasileiro de hoje. Até a década de 1850¹ não existiam formas alternativas de organização

...

1 "De fato, não obstante a abolição do tráfico formal ter ocorrido em 1826 e, cinco anos após, serem declarados livres os negros que aportassem em terras brasileiras, a importação de africanos só terminaria efetivamente em 1850". (KOWARICK, 1994, p. 44 apud THEODORO, 2004, p. 80)

da produção, além daquela apoiada no modelo escravagista, isso porque, de acordo com Theodoro (2004, p. 79), “o Brasil escravista contava com, no início do século XIX, 3 milhões de habitantes, dos quais 1,6 milhões eram escravos; havia 400 mil negros e mulatos libertos e um milhão de brancos [...]”, ou seja, os escravizados representavam mais de 50% da população da época.

A transição para o trabalho livre tem como principal marco a abolição do tráfico de pessoas escravizadas, em 1850. Nos anos subsequentes, ocorreu o enfraquecimento do sistema escravocrata e, em 1871, a Lei do Ventre Livre representou outro momento importante para que o povo preto pudesse usufruir do seu direito à liberdade. Ainda de acordo com Theodoro (2004), a porcentagem de escravizados foi reduzida de 50% da população do início do século XIX para até 16% em 1874, devido à pressão inglesa sobre o Brasil, contudo não trouxe melhorias para o povo preto antes escravizado. Sem uma transição adequada ao modelo de trabalho remunerado, garantia de emprego e tendo os postos de trabalho das lavouras de café ocupados pelos imigrantes europeus, alguns homens livres dedicavam-se à economia de subsistência,² o que, em muitos casos, significava atividades mal remuneradas. Esse processo vai dar origem ao que hoje conhecemos como setor informal, no Brasil.

Atualmente, o mercado de trabalho no Brasil é, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020), caracterizado por baixa remuneração, número elevado de trabalhadores na informalidade, além de desigualdades mesmo entre aqueles que possuem ocupação. A conjuntura majoritariamente desfavo-

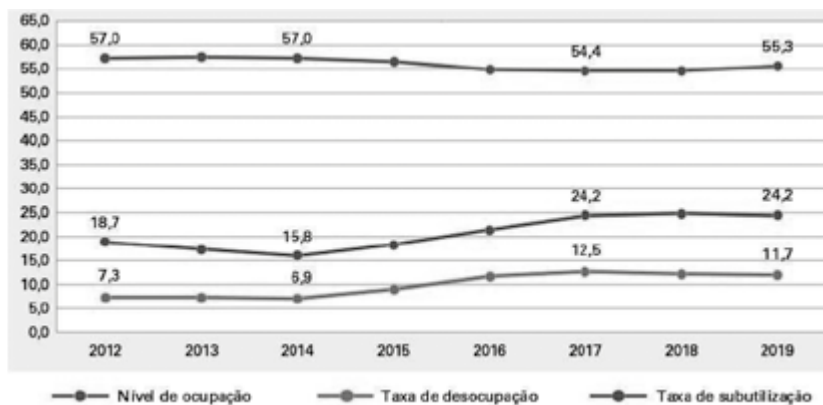
...

2 De acordo com o texto “O setor de subsistência na economia e na sociedade brasileira: gênese histórica, reprodução e configuração contemporânea” do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), datado no ano de 2004, a economia de subsistência “[...] compreende o conjunto de atividades econômicas e relações de trabalho que propiciam [bens de consumo imediato e para o mercado local] [...] à parte expressiva da população”, sem regulamentação por contrato monetário de trabalho, nem visam primordialmente ao lucro. (DELGADO, 2004, p. 29)

rável ao crescimento econômico, principalmente a partir de 2015, repercutiu negativamente nos indicadores do mercado de trabalho brasileiro por prejudicar o crescimento econômico do setor de serviço, principal responsável por uma parcela da renda gerada na produção de atividades como administração pública e comércio, atividades industriais e agropecuárias.

Também segundo o IBGE (2020), em sua síntese dos indicadores sociais, entre os anos de 2012 e 2014, impulsionado pelo aumento do consumo das famílias, o mercado de trabalho manteve o seu crescimento, principalmente com a criação de novos postos. No entanto, o Gráfico 1 indica que, entre os anos de 2015 e 2017, houve uma queda no consumo das famílias brasileiras, consequentemente cresceram as taxas de desocupação e de subutilização da força de trabalho nesse período.

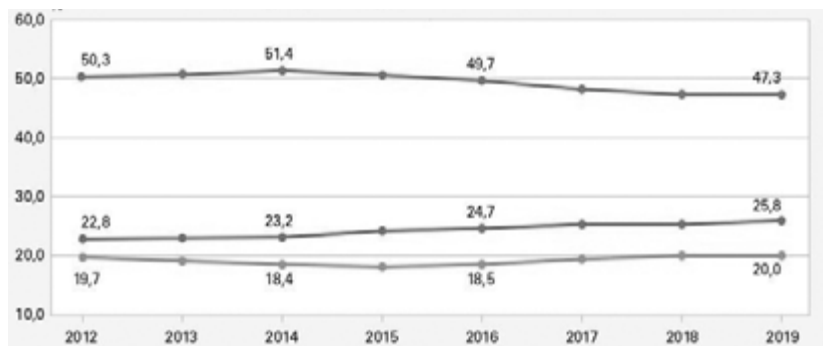
Gráfico 1 – Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa de subutilização da força de trabalho – Brasil – 2012-2019



Fonte: IBGE (2020, p. 19).³

...
3 Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Gráfico 2 – Participação dos trabalhadores por categorias selecionadas de posição na ocupação – Brasil – 2012-2019



Fonte: IBGE (2020, p. 20).⁴

Apesar de a trajetória das curvas do Gráfico 2 se manterem praticamente inalteradas após 2015, ocorreu uma queda da ocupação com vínculo em 2016 e 2017. Nos anos de 2018 e 2019, houve uma melhora nas três categorias, ocasionando o aumento da população ocupada nesses anos, ainda assim tal crescimento foi insuficiente para barrar o aumento do emprego sem carteira e principalmente do trabalhador por conta própria. Esses dados revelam a dificuldade atravessada pelo mercado de trabalho brasileiro em ampliar o número de trabalhadores com vínculo no período recente, podendo ser ainda mais intensa durante e após o período pandêmico da covid-19.

Segundo o IBGE (2020), em relação à capital baiana, uma grande porcentagem da população foi trabalhar na informalidade. Dos 44,2 milhões de trabalhadores na informalidade no Brasil, em Salvador o número é de aproximadamente 11,5 mil regularizados na Secretaria Municipal de Ordem Pública (Semop) e cerca de 40 mil trabalhando sem licença da prefeitura.

...

4 Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Em Salvador, alguns fatores contribuem para a permanência do trabalho destes vendedores no transporte público, entre eles estão a grande quantidade de coletivos, a não fiscalização diária das mercadorias, a diversidade do público frequentador desses veículos, o alto índice de desemprego, além do estado de passividade no qual os passageiros se encontram. Existe uma troca de experiências entre os vendedores e os usuários dos ônibus, de modo que os passageiros confrontam suas experiências individuais com a dos vendedores. Nessa relação, alguns passageiros são convencidos e/ou persuadidos pela qualidade, pelo preço ou pela inovação do produto ou a partir da criação de uma ligação emocional.

Na busca por melhores condições de trabalho e respeito, os vendedores criaram uma associação, a Unibal, que atua há cerca de 16 anos, oferecendo apoio e buscando melhorias para os trabalhadores informais dos ônibus de Salvador, sendo a responsável por organizar o trabalho no transporte coletivo na cidade.

Algumas reflexões sobre a Nova Retórica

Inicialmente, é importante destacar que não se objetiva, aqui, realizar uma discussão de todas as questões abordadas no *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*, mas refletir acerca dos aspectos comuns em qualquer argumentação e, em particular, identificados no processo argumentativo do vendedor ambulante (orador) selecionado para o presente estudo.

De uma maneira muito geral, argumentar é apresentar um ponto de vista, para o qual se deseja sua adesão. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 4), é “[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos [...]” às ideias que lhes são apresentadas. Em seu trabalho, os estudiosos retomam os estudos retóricos, potencializando o modelo aristotélico, visto que, entre outros aspectos, se a retórica antiga tinha como objeto a arte de falar em público de modo

persuasivo, ou seja, referia-se ao uso da linguagem oral do discurso, esta Nova Retórica não privilegia a unicidade da linguagem, ao referir-se também à linguagem escrita.

Todo processo argumentativo pressupõe um orador, aquele que busca a adesão à determinada tese a partir dos argumentos que apresenta, e um auditório, elemento central em todo processo argumentativo, pois é em função dele que se argumenta de determinadas formas e que é definido pelos autores como “[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22) A relação que se estabelece entre orador e auditório é essencialmente retórica, visto que a adaptação ao auditório é uma condição para a persuasão.

Os tratadistas apresentam a noção de auditório a partir de uma distinção entre auditório universal e auditório particular. O primeiro pode ser descrito como uma idealização do orador, é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes e no que acredita ser capaz de convencê-los, desse modo, cada indivíduo tem estabelecido uma concepção do auditório universal. O segundo é aquele a quem efetivamente o orador se dirige, é real, concreto e temporal. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) não colocam em oposição os dois auditórios, na verdade eles têm uma relação de interdependência, pois a principal característica do auditório é a heterogeneidade, tanto no auditório universal quanto no auditório particular. Em razão disso, um grupo de pessoas ou um único indivíduo pode agregar características variadas em uma argumentação: uma mulher, por exemplo, pode ser, mãe, irmã, filha, dirigente de uma empresa, e isso deve ser considerado pelo orador.

No caso dos vendedores ambulantes, cujo auditório muda em cada trajeto do ônibus, é comum a menção a questões sociais para persuadir, acreditando que o entendimento da sua realidade por parte dos passageiros possibilitará uma maior adesão à sua fala. É através das mazelas sociais vividas pelo vendedor que ele – enquanto orador – irá construir sua argumentação, porque essa mesma realidade social pode ser compartilhada por seu auditório.

Sendo a persuasão o foco dos vendedores, o uso do discurso religioso, por exemplo, também pode ser considerado uma regra já estabelecida pela maioria deles, os quais estão sempre dispostos a inserirem na fala uma pregação religiosa ou a utilizarem uma palavra ou expressão específica de algum seguimento religioso como: “irmãos”, “o pai”, “nosso Senhor”, “aquele que nos deu a vida”, entre outras. Desse modo, esses vendedores buscam um contato com o auditório ao construírem argumentos que consideram as condições sociais do seu auditório.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) também apontam para existência do auditório deliberativo, visto como uma forma particular de argumentação na qual o orador delibera sobre como proceder com a elaboração de sua argumentação com o objetivo de convencer seu auditório.

Ao tratar da questão do auditório, observa-se ainda o esforço dos estudiosos em trazer também à contemporaneidade a discussão acerca da distinção entre os seguintes termos, embora comumente sejam empregados como sinônimos: convencimento – que reside no campo da razão – e persuasão – que atua no plano da emoção. Se a preocupação daquele que argumenta é com o resultado, persuadir é mais importante do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. No entanto, para aquele que está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais importante do que persuadir. A argumentação persuasiva é aquela que pretende ser exposta e absorvida por um auditório particular, caracterizado por ser real, concreto, a quem efetivamente o orador se dirige, enquanto o convencimento visa ao auditório universal, caracterizado por sua racionalidade, não é um auditório real, mas uma idealização do orador.

O ponto de partida de um processo argumentativo é, então, o conhecimento dos valores, das convicções do seu auditório. Assim, o orador, aquele que objetiva agir sobre o outro através do seu discurso, antes de selecionar seus argumentos, constrói uma imagem do seu auditório e em função dela adaptará seu discurso, pois, não

havendo uma adesão seja pelo seu consentimento seja pela sua participação mental, qualquer argumentação pode não alcançar o êxito almejado. É o que se chama de acordo prévio, isto é, um contato intelectual entre o orador e o auditório – são as crenças, os valores que um orador acredita partilhar com seu auditório.

Assim, qualquer argumentação implica algumas condições: ela está inserida num determinado contexto e dirige-se a um determinado auditório, sobre o qual o orador objetiva exercer uma ação, seja pela persuasão seja pela convicção. A persuasão, por sua vez, implica a renúncia pelo orador a dar ordens ao auditório, pois visa à sua adesão, a qual não está relacionada à verdade ou à falsidade das teses defendidas pelo orador e sim com o seu poder argumentativo. Ao orador compete construir argumentos capazes de justificarem uma determinada ação como justa, válida e necessária para cada auditório.

Observando de que forma um vendedor de pomadas (o orador) tentava persuadir os usuários do transporte coletivo (o seu auditório) num dado momento evidenciou-se a argumentação por comparação do grupo dos argumentos quase-lógicos, isto é, aqueles que “[...] têm pretensão a certa validade em virtude de seu aspecto racional, derivado da relação mais ou menos estreita existente entre eles e certas fórmulas lógicas ou matemáticas [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 297) e o emprego do argumento de autoridade e do argumento pragmático, ambos baseados na estrutura do real, aqueles cujo funcionamento se efetiva por associar noções com base nas opiniões que se formam acerca da realidade e que estão ligadas entre si. Cada argumento será definido ao ser identificado na fala do referido vendedor.

Análise do processo argumentativo de um vendedor ambulante no transporte coletivo de Salvador

Como explanado na contextualização da pesquisa, o *corpus* de análise foi constituído pelas falas de dois vendedores ambulantes,

porém, neste trabalho, trataremos apenas do fazer argumentativo de um vendedor de pomadas.

É possível notar que o vendedor, enquanto orador, ao escolher as premissas da sua argumentação, demonstra uma habilidade argumentativa ao delimitar a maneira pela qual os elementos devem ser apresentados ao seu auditório e quais deles podem determinar ou não a aceitação da sua tese. A deliberação a respeito da constituição do seu auditório determina as premissas verossímeis que dão força ao argumento e contribuem para progressão da argumentação. É importante salientar ainda que esta análise considerou o vendedor enquanto indivíduo socialmente inserido em um grupo, reconhecendo suas características pessoais como influenciadoras do seu discurso persuasivo. Para tanto, serão expostos a seguir recortes de sua fala, a fim de demonstrar o funcionamento das técnicas argumentativas empregadas no momento da venda do produto, a partir do aporte teórico anteriormente discutido.

Logo no início do processo argumentativo, o vendedor usa o argumento de autoridade, aquele que utiliza o juízo de valor de uma pessoa ou de grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese, quando se apresenta como representante do produto, como pode ser verificado ao dizer *“eu sou representante da fisiofort, infelizmente não vou poder passar o material em mãos, mas vou explicar pra vocês direitinho”*, pois classifica a si como um conhecedor do material que vende e, por ser representante, coloca o ambulante num lugar de destaque, que difere de um mero vendedor. Ele tem domínio sobre as características do produto, conhece muito bem o que está vendendo, consegue solucionar dúvidas dos clientes, é capacitado, logo tem autoridade para tal. Segundo o dicionário *Michaelis*, representante é “[...] a pessoa física ou jurídica que, em nome de uma ou mais pessoas, pratica a mediação aproximando as partes para realização do negócio”. (REPRESENTANTE, 2021)

A fim de estabelecer o acordo com o seu auditório, logo no início da sua argumentação, o orador enumera os usos possíveis para

a pomada, ou seja, presume-se que o produto é de interesse das pessoas a quem se dirige. São vários os males que terão cura com o auxílio desse produto, como pode ser notado no seguinte dizer:

[...] *Pomada massagedora fisiofort, pomada massagedora canela de velho serve pra qualquer tipo de dor muscular, dor na coluna, nas costas, no ombro, no joelho na nuca, pra quem teve chikungunya, zica ela ativa a circulação, auxilia no tratamento contra rinite, artrite, artrose e até dor de cabeça, porque é um material que possui vários tipos de anti-inflamatório [...].*
(VENDEDOR DE POMADA, 2020)

É por intermédio de atribuições diferenciadas que ele consegue atingir um público variado, ficando claro que aquele auditório particular (usuários do transporte coletivo) é composto por pessoas com características diferentes (jovens, idosos, homens, mulheres), mas que compartilham uma mesma situação (dores musculares, problemas respiratórios etc). Assim, “o caráter unificado ou não do público ao qual o locutor se dirige modela o discurso argumentativo e determina sua complexidade”. (AMOSSY, 2020)

Dando sequência, a fim de qualificar o produto com o objetivo de persuadir o auditório a adquiri-lo, o vendedor faz uso do argumento de comparação, aquele em que se estabelece relação de semelhança ou diferença entre a tese defendida e algum tipo de dado, a fim de comprovar o ponto de vista defendido. A escolha de termos de comparação adaptados ao auditório pode ser essencial para eficácia de uma argumentação, bem como do argumento pragmático, que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 303) definem como “[...] aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis”. Esse argumento caracteriza-se não somente por desenvolver-se a partir do acordo sobre o valor de suas consequências, pois torna válida a argumentação a partir da ligação fato-consequência, mas também por permitir passar de uma ordem de valor a outra, através da qual são relatadas as causas de determinado fato, sendo este

a escolha pelo trabalho como ambulante. Em sua argumentação, causa e consequência têm seus sentidos alterados, a consequência (desemprego) ganha sentido de causa (a venda dos produtos), ou seja, o desemprego, geralmente empregado como causa para algo, torna-se consequência. O normal seria o desemprego ser apresentado como causador para permanência do indivíduo como vendedor, mas aqui a causa é representada pela venda do produto e a consequência é a superação do desemprego. Essa mudança faz surgir uma nova motivação para a inserção desse indivíduo no mundo do comércio informal.

Porém, essa determinação de apenas um meio específico para chegar a um objetivo pode levar o comprador a pensar que ele poderia encontrar um meio mais eficaz, até mesmo um emprego como assalariado, para alcançar os seus objetivos, desfazendo assim o acordo entre orador e auditório, prejudicando a venda do produto.

O passageiro poderá efetuar a compra por estar convencido de que terá um produto melhor que outros, isso porque o vendedor compara o produto que está vendendo aos demais que existem no mercado, informando ao auditório que somente o vendido por ele tem a garantia de uma conservação adequada, maior quantidade na embalagem, por um menor preço e maior durabilidade.

Essas análises podem ser verificadas, quando, em sua argumentação, o vendendor afirma que:

[...] a embalagem conserva mais do que as outras, era 150 gramas e agora é 220, na farmácia vocês vão encontrar um produto desse de 13 reais, tem loja que chega a 15, hoje na mão do representante é promoção, era 10, agora é cinco. Cinco reais com a garantia da validade até 2023 [...]. (VENDEDOR DE POMADA, 2020)

Ainda sobre o referido dizer, destaca-se que o vendedor, ao empregar o argumento de comparação, estabelece uma relação de superioridade, ou seja, coloca o seu produto acima de qualquer comparação possível que se relacione à quantidade, assim como

em relação ao preço e à validade, isto é, uma relação de custo-benefício tão desejada por muitos consumidores.

O orador, sendo representante e usufruindo do estatuto de autoridade, faz o auditório atribuir crédito ao produto pelas características imputadas e ao próprio orador que, ao passar todas essas informações de forma segura, tem a opinião valorizada por sua imagem de pessoa confiante, que conhece o que vende, sendo cabalmente diferentes das de uma testemunha qualquer.

O argumento de autoridade surge novamente no final da argumentação quando o orador informa que o produto contém o selo de aprovação de um dermatologista: *“as duas contêm o selinho do dermatologista comprovando que é um material testado e aprovado e não vai fazer mal a sua pele”*. (VENDEDOR DE POMADA, 2020) Aqui, a autoridade é atribuída ao dermatologista, pois

[...] quem arrazoa contenta-se em enumerar as autoridades nas quais se pode confiar ou indicar aquelas às quais se concederá a preferência em caso de conflito [...]. De todo modo, quem invoca uma autoridade se compromete: não há argumento de autoridade que não repercuta em quem o emprega. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 350)

Antes de invocar a autoridade do profissional especialista em Dermatologia, o vendedor compôs sua fala com as características do produto, a partir daí, ele confirma sua fala, consolida, dar-lhe a seriedade de um testemunho válido antes de efetivá-la com a inserção de uma autoridade que seja reconhecida por todos como mais importante.

Por essa razão, Fiorin (2017) explica que a autoridade pode ser da ordem do saber e do domínio do poder; a primeira diz respeito ao uso de um especialista ou perito, a segunda é aquela que exerce comando sobre os outros, um chefe do setor de uma empresa, por exemplo. De acordo com o auditório para o qual está direcionada a argumentação, o argumento de autoridade pode alcançar maior

aceitação quando se recorre a um especialista, no entanto ele é um argumento plausível, mas não necessariamente verdadeiro, pois dependerá do nível de credibilidade atribuído ao especialista por cada auditório.

Assim, o orador chama atenção do auditório apresentando as qualidades e benefícios do produto. Isso se dá ao descrever quais os componentes que fazem parte das pomadas e confirma ainda a sua autoridade no sentido de atribuir um juízo de valor ao argumento. Desse modo,

as autoridades invocadas são muito variáveis: ora será 'o parecer unânime' ou 'a opinião comum', ora certas categorias de homens, 'os cientistas', 'os filósofos', 'os padres da igreja', 'os profetas'; por vezes a autoridade será impessoal: 'a física', 'a doutrina', 'a religião', 'a Bíblia'; por vezes se tratara de autoridades designadas pelo nome. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 350)

Nesse sentido, o “espaço do argumento de autoridade na argumentação é considerável. Mas não se deve perder de vista que, como todo argumento, ele se insere entre outros acordos”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 350) Pode-se recorrer a ele quando o acordo sobre o que é dito pode ser questionado, por outro lado, o próprio argumento de autoridade corre o risco de ser invalidado, a tese pode ser contestada, motivando o auditório a quebrar o acordo existente entre ele e o orador.

Diante desse processo argumentativo, a venda do produto foi efetivada, pois alguns passageiros foram persuadidos da necessidade em possuir a pomada. A partir da descrição feita pelo orador sobre o usuário da pomada e os tratamentos possibilitados pelo produto, o auditório acredita estar incluído no grupo de pessoas que precisam dos seus benefícios e, assim, é convencido pelo orador a efetuar a compra.

Considerações finais

Acreditando na necessidade de divulgação das pesquisas acadêmicas que, com suas especificidades, devem ter um compromisso social, neste capítulo, além de discutir sobre o trabalho informal, realizou-se uma análise dos processos argumentativos que compõem a fala dos vendedores nos ônibus de Salvador, não deixando de lado as condições de vida e de labor desses trabalhadores. Tal análise propiciou suscitar discussões e gerar conhecimento que possibilitem a visibilidade, a inclusão e o reconhecimento dos trabalhadores ambulantes dentro do transporte urbano como uma das muitas atividades laborais identificadas no quadro geral de trabalhadores na informalidade em Salvador.

O perfil dos vendedores ambulantes que participaram da pesquisa contribuiu para identificação do significado deste trabalho. Não diferente de qualquer trabalhador brasileiro, o trabalho como baleiro representa o reconhecimento social como trabalhador honesto, pai ou mãe de família que, através de esforço e – por que não dizer – sofrimento contínuo, luta por sua sobrevivência, consegue sustentar suas famílias e sentir-se inserido socialmente. A força do trabalho informal mostra não só os reflexos de um processo histórico de precarização da mão de obra, exploração, discriminação, destituição de direitos e concentração de renda, mas de políticas que contribuem para a flexibilização das relações de trabalho, dentre as quais a informalidade expande-se e passa a diversificar-se, dando origem a uma gama de ocupações, tais como os vendedores ambulantes dos ônibus. Estes se inserem em condições de insegurança e precariedade em busca do seu sustento, cujo resultado muitas vezes não cobre as necessidades mínimas de consumo básico. Nessa perspectiva, o ambulante dos coletivos surge como um segmento da informalidade, cada vez mais presente no cotidiano da capital baiana, responsável por acolher diferenciados indivíduos que portam trajetórias de vidas influenciadas por questões sociais

que influenciam a construção de sua fala argumentativa em sua rotina de trabalho.

Constatou-se que analisar o processo argumentativo estabelecido entre vendedores e passageiros revela de que modo se estrutura e como são utilizadas as suas construções argumentativas no momento da venda do produto. Com base na Nova Retórica, pode-se perceber como o processo argumentativo dos vendedores é organizado, objetivando convencer e/ou persuadir os passageiros, visto que o uso de determinados argumentos se relaciona com a realidade partilhada entre orador e auditório, com a inscrição histórica e social na qual estão inseridos, permitindo, assim, maior adesão à tese por eles apresentada.

A partir das formulações apresentadas, nota-se, então, que toda a construção da fala, a escolha do tom, a forma com que se dirigem aos passageiros, a definição e utilização de crenças que podem ser compartilhadas formam a argumentação dos vendedores, tendo como ponto de partida para estabelecer o processo argumentativo obter a atenção do passageiro e culminar na venda do produto.

Referências

- AMOSSY, R. *A argumentação no Discurso*. São Paulo: Contexto, 2020.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Tradução de Isis Borges da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COSTA, R. A retórica na Antiguidade e na Idade Média. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 42, n. especial, p. 353-390, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42esp.18.p353>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- DELGADO, G. C. O setor de subsistência na economia e na sociedade brasileira: gênese histórica, reprodução e configuração contemporânea. *Texto para discussão [do IPEA]*, Brasília, DF, n. 1025, p. 22-29, 2004. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1861/1/TD_1025.pdf. Acesso em: 6 fev. 2021.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2017.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores Sociais/Sintese de Indicadores Sociais 2012/SIS 2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf). Acesso em: 2 jun. 2021.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

LEONE, E. T. *O perfil dos trabalhadores e trabalhadoras na economia informal*. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 2010. (Série Trabalho Decente no Brasil; Documento de trabalho, 3). Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_227068.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

PLATIN, C. *A argumentação*. São Paulo: Parábola, 2008.

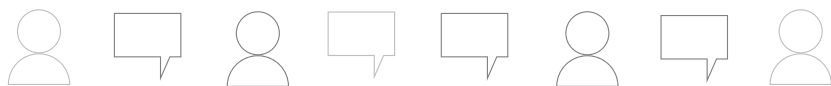
PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [Primeira publicação em 1958].

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REPRESENTANTE. In: MICHAELIS: Dicionário de Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/7mEBE/representante/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

THEODORO, M. As características do mercado de trabalho e as origens da informalidade no Brasil. In: RAMALHO, J.; ARROCHELLAS, M. H. (org.). *Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-11.

ZOPPI-FONTANA, M. Retórica e argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 177-20



Energia para transformar

a atualização do discurso da Petrobras¹

Lidiane Santos de Lima Pinheiro

Introdução

Ethos discursivo é a imagem, construída no discurso, que indica a atribuição de um papel, um estatuto, uma voz/tom e um corpo ao enunciador. No caso do sujeito institucional Petrobras, observando sua comunicação, é possível inferir que, desde a sua fundação, em 1953, o ethos discursivo da marca foi constituído em torno do sentido de “orgulho nacional”. Contudo, em 2014, com as notícias de investigações da operação Lava Jato, que revelaram um esquema de desvio de bilhões de reais da companhia envolvendo executivos, doleiros, empreiteiras e grupos políticos, a imagem da maior estatal brasileira começou a ser associada à antítese do orgulho e, junto com o governo, sua marca precisou se atualizar.

O presente capítulo objetiva entender a atualização do discurso da Petrobras quando a marca estabelece uma nova promessa e, logo, um novo contrato com os públicos, a partir do programa de

...

¹ Parte dessa pesquisa foi apresentada no Congresso 2020 da Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) e a primeira versão do artigo foi publicada nos anais do Congresso 2022 da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós).

desinvestimento (venda de ativos) dos Governos Temer e Bolsonaro. Para tanto, são analisados os efeitos de sentido e as modalidades enunciativas dos vídeos institucionais da Petrobras postados entre 2017 e 2020 na página da empresa no YouTube.

A fundamentação teórica do capítulo é formada por estudiosos que iluminam questões relacionadas ao poder semiótico da marca, como Semprini (2010), cuja reflexão tem forte influência da semiótica discursiva. No entanto, as modalidades enunciativas no discurso da Petrobras são analisadas a partir dos estudos do semioticista argentino Eliseo Véron, nossa principal base teórico-metodológica. Apesar das diferenças entre Semiótica e Análise de Discurso, a pesquisa põe as duas em diálogo respeitando os limites de cada perspectiva teórica, como o fez Verón, que tanto reconhecia a influência da teoria peirciana quanto de estudos dos enunciados e dos discursos na sua abordagem da semiose social.

Antes da apresentação de tal base teórica, dos procedimentos metodológicos e dos resultados da análise, descritos na última parte do capítulo, serão resgatados estudos que se debruçaram sobre questões da Petrobras, particularmente sobre o simbólico da marca e seus processos discursivos, a fim de fundamentar, contextualizar e sustentar considerações da presente pesquisa.

O caso Petrobras

Controlada majoritariamente pelo Governo Federal e tendo por características identitárias a origem brasileira e a ligação com o ideal de soberania nacional, a Petrobras foi historicamente apresentada na sua comunicação oficial como “sinônimo de Brasil” e também como uma organização empreendedora, desbravadora, eficiente, responsável, heroica nos desafios da extração mineral e indispensável para o desenvolvimento do país. (SILVA, 2012) Tais adjetivos eram acionados nos discursos da Petrobras, a fim de diluir impactos de eventuais crises e construir uma identidade sólida – “[...]”

imagem de uma Petrobras eternizada, romantizada, ‘singrando’ mares, embrenhando em florestas, agindo, principalmente, em prol da nação e do povo brasileiro”. (SILVA, 2012, p. 162)

Contudo, a imagem mítica da estatal não foi capaz de blindá-la no caso da Lava Jato, revelado como “o maior esquema de corrupção da história do país” pela cobertura midiática, que associava frequentemente o nome da Petrobras aos termos “petrolão” e “propinoduto” ao apontar os contratos superfaturados da empresa. (MEDEIROS; SILVEIRA, 2017, p. 6)

Na busca por pesquisas sobre o posicionamento da Petrobras nesse contexto, verificou-se que, enquanto a imprensa cobria intensamente as denúncias, a Petrobras mal aparecia como fonte de informação nos jornais. (SILVA; FERREIRA, 2015) A fim de defender a sua versão dos fatos, ela investiu na desintermediação midiática, ou seja, em uma comunicação mais direta com os públicos, por meio de portais, *blogs* e redes sociais digitais (MACHADO; BARICHELLO, 2017), mas atuou na defensiva, refém dos acontecimentos, enquanto o Ministério Público Federal e o juiz Sérgio Moro cumpriam o protagonismo na divulgação dos fatos. (SILVA; FERREIRA, 2015, p. 16)

A organização escolheu concentrar as respostas sobre o caso à imprensa no *blog* Fatos e Dados. Porém, em produtos comunicacionais direcionados aos públicos internos, como a *Revista Petrobras*, o tema foi silenciado no ano de 2014. Apenas uma edição dessa revista, em 2015, pautou as acusações de envolvimento de diretores da estatal com esquemas de corrupção, mas enquadrando tais fatos como ações isoladas, usando eufemismos e dando ênfase aos dispositivos internos de denúncia, a novos protocolos de ética e conformidade, bem como à sua colaboração com as investigações. Depois, o discurso anticorrupção da empresa mesclou-se ao de preservação ambiental e ao de investimento em pesquisa e desenvolvimento científico, promovendo valores eufóricos e mais desvinculados do Governo Federal. (PINHEIRO, 2019)

Nesse novo cenário, o discurso da Petrobras precisou ser atualizado, apesar de ainda manter o laço com alguns sentidos por ela projetados ao longo de sua história, como aponta Ferreira (2018, p. 3):

[...] a crise de imagem e reputação da Petrobras, com a Lava Jato, forçou a empresa a ajustar seu discurso, gerando um novo posicionamento como forma de atualização da sua imagem. [...] Porém, paradoxalmente, apesar de a empresa acolher sentidos propostos por atores diversos que debatem sobre sua crise, a Petrobras não abandona totalmente sua simbólica fundacional. Nas materialidades estudadas, chama a atenção que as associações de sentido observadas buscam novas inteligibilidades, mas, ainda, utilizando aspectos presentes na história da companhia desde a sua fundação. Tais associações de sentido tentam afetar e atualizar o imaginário social que envolve a empresa.

Diante da mescla da simbólica fundacional com o novo posicionamento no discurso da Petrobras a partir das mudanças políticas no cenário nacional, que valores sociais passam a ser projetados pela marca? Como sua promessa e seu contrato de comunicação com os públicos se atualizam no discurso? São essas as principais interrogações que o capítulo busca responder, mas, para tanto, é preciso ainda refletir sobre o conceito semiótico de marca e apresentar nossos procedimentos de análise.

O poder semiótico da marca

A Petrobras precisa administrar interesses sociais de uma estatal e ao mesmo tempo dar conta de interesses particulares dos investidores, por se tratar de uma empresa de economia mista e capital aberto. Para dar coerência e leveza a esse tipo de antagonismo da sociedade capitalista ocidental, o discurso publicitário, a partir de um híbrido enunciativo, trabalha com cenografias distintas, ou seja,

com cenas de enunciação instituídas pelo próprio discurso – ora de conversação, ora de discurso científico, por exemplo. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004)

As estratégias da publicidade não anulam, contudo, as disputas de sentido entre marca/enunciador e destinatário/coenunciador. Pelo contrário, cientes das negociações permanentes na significação de seus enunciados, as marcas buscam propor um horizonte de sentido que seja atraente e pertinente às demandas sociais, a fim de inscrever seus valores no projeto de vida dos públicos, sugerindo-lhes como pensar o mundo e estendendo sua influência a um número maior de territórios da discursividade social. (SEMPRINI, 2010)

A publicidade não é o único, mas é ainda um dos principais dispositivos de manifestação das marcas. Ela estimula o consumo abstrato e desmaterializado – de ideias, imagens, da pura qualidade de sentimentos e sensações – à medida que faz as marcas refletirem as lógicas econômicas, políticas e culturais da sociedade. Semprini (2010, p. 69) explica a relação desse crescente consumo imaterial com a lógica própria da marca:

[...] a capacidade de construir mundos, desenvolver territórios simbólicos e manipular a abstração são aspectos que definem a lógica da marca. O desenvolvimento, no seio do consumo, de dimensões imateriais e imaginárias, entra então em íntima ressonância com a própria essência da lógica de marca.

A lógica simbólica da marca, por sua natureza de atribuir e veicular sentidos coletivos, coloca-a no lugar de enunciativa ativa nos processos de semiose social. Assim, a marca se evidencia como uma instância semiótica, conforme Semprini (2010, p. 98), cujo poder “[...] consiste em saber selecionar os elementos no interior do fluxo de significados que atravessam o espaço social, organizá-los em uma narrativa pertinente e atraente e a propô-los a seu público”. O poder semiótico da marca, então, está ligado à sua capacidade

de – imersa na semiose social, que é a circulação de discursos – articular sentidos e valores hodiernos com a materialização de uma promessa.

A promessa da marca, mais do que a oferta de bens e serviços, é a explicitação de sua competência e seu diferencial no mercado, segundo o autor. Assim, ao fazer promessas de um mundo possível e buscar obter a adesão do interlocutor, a marca busca estabelecer com ele um contrato, em prol de mútua confiança e fidelização.

Semprini (2010, p. 104) explica o contrato de marca como “[...] uma proposição aberta e que é ratificada pelos destinatários depois de certo tempo de frequência do projeto de marca”. Por isso, eles podem considerar sua ruptura uma falta grave, como quando uma promessa na vida cotidiana não é cumprida, justificando o distanciamento ou a rejeição da marca, conclui o autor. Assim, o envolvimento da Petrobras com escândalos de corrupção faz supor o enfraquecimento do contrato de confiança com os públicos e a conseqüente proposição de uma nova promessa.

Os analistas do discurso Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 130), mais preocupados com atos de linguagem, definem contrato de comunicação como “[...] a condição para os parceiros [...] se compreenderem minimamente e poderem interagir, co-construindo o sentido”. Já Eliseo Verón (2004) se refere a “contrato de leitura”, que é o dispositivo de vínculo entre o suporte/enunciador e seu leitor/público. Verón (2004, p. 219) chama a atenção de que o sucesso de tal contrato “[...] não passa pelo que é dito (o conteúdo), mas pelas modalidades de dizer o conteúdo”. Há, portanto, nas três noções de contrato (de marca, de comunicação e de leitura), a pressuposição de um acordo implícito entre os sujeitos da comunicação, que se evidencia na análise dos discursos sociais.

Análise dos discursos sociais: procedimentos de análise

Apesar de existirem diferentes perspectivas teóricas para a análise discursiva, de forma geral, ela foca o porquê e o como o discurso diz o que diz. Courtine (2006, p. 77) esclarece: “[...] a análise do discurso não pergunta se o discurso diz a verdade, mas tenta perguntar como o discurso assegura como verdade o que foi construído”. São os modos de produzir efeitos de sentido que estão em questão.

Os discursos que circulam na sociedade revelam traços deixados das suas condições de produção – mecanismos de base do funcionamento social. Entretanto, “[...] embora todo discurso seja submetido a condições determinadas de produção, há alguns que se apresentam como se não o fossem”. (VERÓN, 2004, p. 57) O enunciador pode, por exemplo, ocultar certos elementos do processo comunicativo e dar relevância a outros, em busca da adesão do interlocutor a seu universo de pensamento e sua compreensão de mundo.

A obra de Eliseo Verón gira em torno da semiose social. Inspirado no linguista Antoine Culioli e em coautoria com Sophie Fisher, Verón propõe uma abordagem de análise de discursos sociais por meio de quatro modalidades enunciativas, que evidenciam as relações entre a atividade do sujeito enunciador e a matéria do enunciado, bem como o tipo de relação entre o eu enunciador e o tu coenunciador. (VERÓN; FISHER, 1986) São elas:

- a. asserção: quando se usam fórmulas linguísticas referenciáveis, com validade de objetividade, quer afirmativamente, quer negativamente;
- b. necessidade/possibilidade: quando o enunciador sustenta o seu dizer em um suposto julgamento universal por meio de procedimentos que apelam à correferenciação;
- c. apreciação: quando valida o dito no ego, refugiando-o em julgamentos autocentrados;

- d. injunção: quando coloca em jogo ego e alter, implicando a presença do coenunciador, por ordem/imposição ou desejo endereçado a ele – no uso da forma verbal imperativa ou de fórmula enunciativa com valor dêitico (ancorada no presente da enunciação).

A escolha ou a combinação de tais modalidades, indicativas de diferentes julgamentos sobre o enunciado, vão ser cruciais para o efeito de sentido produzido no discurso e para a constituição de uma posição de enunciação – quer de objetividade, de didatismo ou de cumplicidade – na relação contratual com o destinatário. (VERÓN, 2004)

Na análise do discurso da Petrobras, a seguir, serão observados não apenas os ditos, mas sobretudo os modos de dizer a transformação proposta pela marca e vinculada ao projeto de desinvestimento da estatal. Diante do material selecionado, os procedimentos de análise serão os seguintes:

- a. identificação das modalidades dominantes nos enunciados selecionados – observando o uso dos pronomes e verbos, por exemplo – e das imagens dos vídeos para análise do efeito de sentido produzido;
- b. análise da atual promessa da marca e dos valores sociais por ela projetados no discurso;
- c. gesto de leitura de como as modalidades enunciativas, os valores e a promessa da marca contribuem para o estabelecimento do seu contrato de comunicação.

O principal critério empregado para a seleção dos vídeos institucionais da página da Petrobras no YouTube a serem analisados é o foco na comunicação da marca e não de produtos, serviços ou prestação de contas. Tais vídeos têm, em sua maioria, menos de um minuto e viés publicitário. Alguns vídeos que fazem parte da amostra serão apenas brevemente apresentados ou descritos, a fim de que seja observado o regime discursivo dominante a partir da

recorrência de suas modalidades enunciativas. Além disso, eles fazem parte de um contexto temporal que precisa ser narrado aqui, visando dimensionar o processo de transformação proposto pela marca. Por isso, a análise será realizada por ordem cronológica de postagem dos vídeos. Maior atenção, contudo, é dedicada aos vídeos que evidenciam o projeto de desinvestimento da estatal, que terão uma análise mais detida e estruturada.

Energia para fazer crer: análise do discurso de transformação da Petrobras

Em todas as redes sociais digitais, a Petrobras reproduz praticamente os mesmos textos ou vídeos e as mesmas imagens. Logo, os resultados da análise de sua página no YouTube possibilitam conclusões mais amplas a respeito do discurso da marca.

O YouTube é uma ferramenta cujos números de seguidores, visualizações e curtidas sinalizam o engajamento dos usuários, mas que não permite muita interação com os públicos. Ainda assim, é muito popular no Brasil e de fácil acesso. O canal da Petrobras nessa plataforma tem dezenas de *playlists* com vídeos muito distintos: entrevistas com dirigentes da empresa, depoimentos de funcionários, séries em parceria com a National Geographic, informações de projetos, relatórios dos resultados anuais, peças publicitárias etc.

Depois de cerca de dois anos ausente da mídia tradicional, em consequência da crise institucional associada à Lava Jato, a Petrobras divulga uma campanha intitulada “Força para seguir em frente”, em janeiro de 2017, com quatro vídeos: “Mar”, “Velejadores”, “Pescadores” e “Nadadora”. O primeiro, com curtas tomadas dos outros três, é o único com áudio e a legenda:

Tem hora que, pra seguir em frente, a gente tem que buscar novos caminhos. Se uma dificuldade aparece, é preciso

saber mudar, mas sem perder o foco no que realmente importa. Com o tempo, a gente redescobre a nossa força. E acredita ainda mais na própria capacidade. Confiança, a gente conquista passo a passo. (MAR..., 2017)

Pela retórica da “necessidade” combinada ao uso da expressão generalizante “a gente” (“a gente tem que”, “é preciso”), o enunciador busca convencer o coenunciador pelo argumento de uma suposta universalidade sobre o dito. Repetido nos demais produtos de comunicação da Petrobras naquele momento (PINHEIRO, 2019), o mote “seguir em frente” inclui, no contrato da marca, a promessa de mudança e superação – aceita socialmente como a melhor opção diante de um problema ou vício –, o que remete ao interdiscurso sobre o envolvimento da Petrobras com esquemas de corrupção.

Como explica Maingueneau (2015, p. 28), “para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras”. A interdiscursividade, portanto, é a propriedade de todo discurso de manter relações com um conjunto de discursos sobre o qual não se tem clara memória – a exemplo das notícias aqui já mencionadas. Interdiscurso é, dito de outra forma, o corpo sócio-histórico de traços discursivos exteriores e anteriores à sequência analisada (PÊCHEUX, 2011), é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 2003, p. 31)

Voltando ao vídeo analisado, imagens de velejadores, pescadores e uma nadadora enfrentando dificuldades e superação no mar funcionam como metáforas visuais do que vinha acontecendo com a estatal, mas, para relacionar tais signos à crise pós Lava Jato, o coenunciador precisa acionar memórias do interdiscurso midiático. Não há índices de plataformas de petróleo nem de funcionários,

imagens comuns em outros vídeos postados no canal.² Por um lado, tal silenciamento ou não dito (ORLANDI, 2003) pode querer apagar a tão propagada imagem do ex-presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT) – então investigado pela justiça –, em ocasiões diversas portando tal figurino. Por outro lado, o não reconhecimento do petroleiro na comunicação oficial da empresa pode ter gerado um desconforto ou um estranhamento na percepção desse público em relação ao novo momento da estatal – mas a pesquisa não enveredou pelo estudo de recepção e, logo, não testou essa hipótese.

O vídeo posterior, “Escolhas para seguir sempre em frente” (2017), apresenta motivos para a redução institucional de custos: a queda do preço do barril do petróleo e novamente a “necessidade” de acompanhar as tendências da indústria – como se houvesse um consenso sobre o tema. Dez meses depois, o vídeo “Continuamos seguindo em frente”, pela modalidade assertiva que produz sentido de objetividade, alega que a Petrobras mudou a gestão, os processos, as estratégias e está mais competitiva, eficiente e segura. Os signos linguísticos que remetem à mudança e ao movimento são acompanhados por índices visuais de executivos caminhando em uma moderna empresa. O *zoom* da câmera evidencia pisos sólidos e grandes vidraças transparentes, sugerindo os valores de solidez e transparência.

Em 2018, 10 vídeos intitulados “10 principais ações anticorrupção” apresentam depoimentos de funcionários falando sobre as consequências da Lava Jato na empresa, a colaboração com as investigações e enquadrando a empresa como vítima e não culpada pelos desvios. Dois *teasers* antecedem tais vídeos, parte de uma campanha lançada no intervalo do Jornal Nacional no dia 29 de outubro de 2018, como

...

2 Ver em: <https://www.youtube.com/user/canalpetrobras>.

[...] estratégia para preencher uma lacuna, identificada pela própria empresa em pesquisas de opinião pública, de que a maioria das pessoas pesquisadas ainda desconheciam as ações de governança e conformidade realizadas pela empresa. (FERREIRA, 2019, p. 4)

Apenas com texto em *rewind* (lido de cima para baixo e depois de baixo para cima, com o sentido que se quer fixar, antagônico à compreensão gerada na primeira leitura, em sentido inverso), o primeiro *teaser* busca ressignificar e revalorizar a marca pela modalidade assertiva, jogando com os ditos contrários a ela no interdiscurso. O segundo *teaser*, em cena interna de um carro sendo lavado em Lava Jato, sugere limpeza/transparência da estatal, também remetendo à famigerada operação da justiça brasileira. Nele, frases curtas como manchetes jornalísticas buscam oferecer outro prisma às narrativas sobre o caso:

Petrobras foi vítima de esquemas de corrupção. Petrobras colabora ativamente com as investigações. Petrobras pune responsáveis por irregularidades. Petrobras reforça controle e prevenção a fraudes. Petrobras contrata especialistas no combate à corrupção. Petrobras cria canal independente para denúncias. Petrobras recupera mais de R\$3 bilhões do dinheiro desviado. Não existe caminho fácil. Existe o caminho certo. Estamos passando essa história a limpo. (10 AÇÕES..., 2018)

Diferentemente do conteúdo então noticiado na imprensa sobre a Petrobras, mas buscando o mesmo efeito de referencialidade jornalística, as asserções curtas (em texto *off*) da peça dão relevância às ações implementadas no combate à corrupção e querem fazer crer na vitimização da empresa. Mais subjetiva, a última frase reforça o dito pelo efeito testemunhal, no uso da primeira pessoa do plural.

A pesquisadora Mylene Ferreira (2019) compara esses dois últimos filmes publicitários com postagens da marca em redes sociais

digitais – onde é possível observar melhor a circulação e a interação com os públicos, haja vista que os comentários são bloqueados no YouTube – e conclui que, em relação às acusações e críticas dos usuários da rede,

a empresa não nega os sentidos propostos e debatidos, mas ao contrário, os acolhe e, depois de reprocessá-los, os reinsere para um novo processo circulatório, alimentando o debate a partir de um reforço do seu lugar de fala e de sua persona de marca, que escolhe os momentos de dizer e/ou calar. (FERREIRA, 2019, p. 8)

Há um movimento da marca, atento à circulação dos discursos jornalísticos e do público, que passa da enunciação implícita sobre a crise (como no vídeo “Força para seguir em frente”) à sua explicitação, mas que mantém a Petrobras no lugar de vítima dos desvios e ao mesmo tempo de sujeito ativo pela superação. Depois, a marca volta ao silenciamento do tema e outras pautas são postas em relevância. No YouTube, por exemplo, intercala o discurso anticorrupção com a série “Uma Jornada pelo Conhecimento”, com foco no investimento em ciências e tecnologias.

O vídeo publicitário “Nossa energia” de outubro de 2019 – tendo como palavras-chave movimento, transformação, evolução, força, eficiência, tecnologia, preservação e futuro – sugere que a estatal deixou para trás o passado problemático e agora constrói um novo horizonte de expectativas. A partir dele, o *slogan* “Petrobras: energia para transformar” passa a assinar os vídeos da empresa, muitos sobre a relação da Petrobras com inovação, tecnologia e o pré-sal.

O primeiro filme publicitário a anunciar explicitamente a venda de ativos, “Novos caminhos” (2019), como os demais com áudio, é conduzido por uma voz masculina que dá corporalidade ao ethos patriarcal da Petrobras. Por meio dela, o enunciador declara:

Nós construímos tudo isso juntos. Com muito trabalho e suor. Mas a Petrobras precisa seguir um novo caminho. Vamos concentrar investimentos na exploração do petróleo do pré-sal e em águas profundas. E por isso precisamos vender algumas operações no Brasil e no exterior. O futuro da empresa depende disso. Mas os negócios continuam aqui. E a energia das pessoas continua sendo o nosso maior valor. E tudo isso já está atraindo novos investidores. O que nós construímos juntos vai continuar transformando o Brasil. Petrobras, energia para transformar. (NOVOS..., 2019)

No início do vídeo, o pronome na primeira pessoa do plural e o destaque do adjetivo “juntos” colocam em jogo o eu (Petrobras) e o tu (destinatário), construindo uma posição enunciativa de cumplicidade entre tais sujeitos. Contudo, o discurso muda para uma posição mais pedagógica por meio do “nós exclusivo”, na medida em que o enunciador passa a partilhar informações das quais o público está desprovido. A modalidade apreciativa é combinada à de necessidade pela repetição do verbo “precisar” – que parece refletir uma voz inquestionável, como se todos concordassem com o novo caminho de vendas tomado pela estatal.

Na sequência do vídeo, imagens dos tradicionais cavalos mecânicos em poços de petróleo, sob tons dourados do entardecer, sugerem um passado a suplantar. Tal sugestão é reforçada pela referência distanciada à estatal (em terceira pessoa) e pela adverbativa: “*Mas a Petrobras precisa seguir um novo caminho*” – como se esse fosse um argumento mais objetivo e definitivo do que o anterior, de domínio público.

Quando a tomada do vídeo muda, focando as plataformas, que estão no centro do atual plano de negócios da empresa, muda também sua coloração, com paleta acinzentada, que sugere modernidade. O nós exclusivo volta a dar o tom de locução da própria estatal, como quem assegura as novas estratégias da empresa: “*Vamos concentrar investimentos na exploração do petróleo do pré-sal e em águas profundas*”. O argumento parece contar com o

saber do coenunciador em relação à região do pré-sal, que rende mais por possuir maior quantidade de matéria-prima e que requer, para a exploração, mais investimento e pesquisa.

O vídeo também recorre à imagem de funcionários (com a simbólica farda laranja de acesso às instalações de produção dos campos de extração de petróleo) como metonímia da empresa, sob a locução “E a energia das pessoas continua sendo o nosso maior valor”. Apesar de, nesse trecho, a marca parecer reafirmar o contrato de confiança com os públicos internos, ela assume a venda de ativos (a exemplo das refinarias que aparecem no vídeo, uma das áreas mais visadas no plano de desinvestimento). Com isso, não nega a ameaça de desemprego, tão problematizada nos enunciados das federações dos petroleiros – a saber Federação Única dos Petroleiros (FUP) e Federação Nacional dos Petroleiros (FNP) – e da Associação dos Engenheiros da Petrobras (Aepet).³ O contrato da marca é, então, atualizado, ao deixar clara a promessa de investir agora quase exclusivamente na exploração do pré-sal, com a justificativa de atrair investidores.

Como já observado em etapa anterior da pesquisa, é válido ratificar que,

Pouco pautado na imprensa, o plano de desinvestimento da Petrobras já executou a venda do controle da BR Distribuidora, responsável pela distribuição de derivados do petróleo no país, e de subsidiárias que operam as malhas de gasodutos, como a TAG (companhia que atua no setor de transporte de gás natural); reduziu a capacidade do parque de refino [...] e se comprometeu com a venda de oito refinarias, o que pode colocar em risco o abastecimento nacional de combustíveis; além de outras ações, como a execução da paridade internacional dos preços dos derivados de

...

3 Informações disponíveis em: <https://fup.org.br/>, <http://www.fnpetroleiros.org.br/> e <https://www.aepet.org.br/w3/>.

petróleo. Muitas delas se realizaram no primeiro semestre de 2020, quando a atenção dos brasileiros se voltava para as notícias sobre a Covid-19. (PINHEIRO, 2020)

No primeiro semestre de 2020, já com medidas de isolamento social implantadas por conta da pandemia, a Petrobras posta os vídeos “A nossa energia não pode parar”, “Juntos nossa energia fica mais forte” e outros sobre a doação de combustíveis, a criação da frente científica de combate ao covid-19 e as tecnologias desenvolvidas para o enfrentamento do vírus. Neles, além de serem mostradas as ações da estatal nesse contexto, é atribuído o sentido de urgência ao movimento de transformação da empresa, supostamente a fim de que o país “não pare”.

Com tom dramático – cena de prédios acinzentados, céu escurecido e sons de sirene –, o vídeo “A nossa energia não pode parar” (2020) é introduzido pelo texto *off* “Enquanto muitos precisam se isolar, existem aqueles que não podem parar”. O efeito de obviedade/necessidade de tal enunciado é ratificado pela sequência, visualmente verificável, de ambientes diversos e com pessoas em atividades essenciais que não pararam na pandemia: caminhoneiros, entregadores, agricultores, médicos e, entre outros, petroleiros. Segue o áudio: “É justamente para que eles não parem que a nossa energia não pode parar”. Energia é o principal produto gerado pela estatal, mas aqui conota a própria empresa e o seu quadro de funcionários, que também não pararam.

O vídeo “Juntos nossa energia fica mais forte” (2020) sustenta uma posição enunciativa cúmplice, na medida em que pode ter como locutor a estatal, seus funcionários ou o brasileiro – representado por personagens de diferentes profissões em ambientes diversos, principalmente domésticos, hospitalares e da própria Petrobras. O texto *off* sugere que todos estariam igualmente atravessando um momento sensível:

Existe algo dentro da *gente* que não deixa a *gente* desistir, que *nos* mantém *unidos* mesmo diante dos maiores desafios. Então a *gente* percebe que é nos momentos mais difíceis que a *gente* encontra forças na energia que existe na *gente*. *Juntos nossa energia fica mais forte.* (JUNTOS..., 2020)

O enunciado tanto produz sentidos vinculados à luta individual e social durante a pandemia, quanto à crise recente da Petrobras. Assim como em textos de autoajuda, implica o coenunciador, endereçando-lhe um modelo de vida, e projeta na própria marca valores subjetivos eufóricos, como união, força e energia.

Ainda em meados de 2020 – quando ocorreram as paralisações dos funcionários e as ameaças de greve, por demissões, fechamento da Fábrica de Fertilizantes Nitrogenados da Petrobrás no Paraná (Fafen-PR) e venda da empresa de gasoduto da Transportadora Associada de Gás (TAG) e da BR Distribuidora –, o canal posta o vídeo “Sou petroleiro” (2020), com mais de dois minutos dedicados a homenagear seus diversos colaboradores (engenheiros, geólogos, oceanógrafos etc.). Em primeira pessoa, o narrador funcionário é colocado como representante dos demais, como quem é nomeado por uma comunidade para falar por ela. A modalidade apreciativa visa produzir efeito de cumplicidade entre o eu enunciador e o tu destinatário, projetados no discurso como iguais. Ele fala do orgulho de fazer parte da história da Petrobras, mesmo durante a última crise, como se houvesse uma unidade de pensamento por parte de tal público a respeito do assunto:

[...] Antes e acima de tudo, é petróleo que corre nessas veias. É como se eu tivesse trabalhado aqui todos os dias ao longo desses 66 anos de existência. [...] Não baixei a cabeça nem quando nossa empresa frequentou as páginas policiais dos jornais. Me senti mal, todos nós, né? Porque não aceitava que tivessem sido capazes de fazer aquilo com a gente, com a nossa empresa. [...] Veja como estou pronto para

enfrentar essa crise. [...] Somos Petrobras e juntos nossa energia fica mais forte. (SOU..., 2020)

Além do reforço do discurso de vitimização, no qual o “nós” se contrapõe ao vago “eles” (os que fizeram “aquilo” com a nossa empresa), chama a atenção o fato de o cenário (signos visuais) predominante no vídeo ser o de plataformas. Mesmo quando o enunciador fala do passado, as imagens que se destacam revelam o investimento unidirecional da atual gestão na exploração em águas profundas. O foco não é a Petrobras integrada, mas o petroleiro embarcado. Assim como a provável pluralidade de vozes alternativas no público de petroleiros é apagada aí, também as imagens se reduzem a uma única perspectiva sobre o que é a Petrobras.

Depois, são postados três vídeos com o mote “Energia que transforma”: “Meio ambiente” (2020), com foco na sustentabilidade, o mesmo vídeo com versão em inglês, “Sustainability Report” (2020) e “Dia dos pais” (2020), com tomadas e textos relacionados à relação pai e filho. Os três são iniciados com a frase “Existe uma energia dentro de cada um de nós”, evidenciando a posição cúmplice da marca, ao confundir o eu do enunciador com o eu do coenunciador. Também, ao mesclarem cenas em ambientes externos – que remetem a projetos da Petrobras – com cenas em ambientes internos/domésticos, carregadas de *pathos*, em tomadas de crianças e adultos no contexto de isolamento social, os vídeos produzem efeito de cumplicidade, semelhante ao de outros postados pela estatal durante a pandemia e já analisados aqui.

Por fim, em dezembro de 2020, são postadas duas peças (“Transparência” e “Legado”), elaboradas com recortes de vídeos anteriores, que justificam a venda de operações e a concentração de “investimentos nos ativos de classe mundial, em água profunda, onde temos os melhores resultados” (TRANSPARÊNCIA, 2020), segundo o depoimento de um geólogo da empresa. Mais objetivos e assertivos (com enunciadores externos à narrativa), ambos os enunciados se diferenciam dos outros veiculados no início da

pandemia, mais apreciativos e cúmplices (quando enunciador e coenunciador, internos à narrativa, confundem-se). Aliás, o discurso analisado, de 2017 a 2020, distancia-se e aproxima-se do coenunciador, a depender do efeito que quer produzir em cada contexto: fazer crer no plano de desinvestimento por modalidade de referência ou fazer sentir/gerar empatia pela subjetividade.

A invocação de uma espécie de julgamento universal na retórica da necessidade – “a Petrobras *precisa* seguir um novo caminho”, “o futuro *da empresa depende* da venda de operações” – produz sentido de correferenciação/unicidade na significação, silenciando toda polifonia a respeito do tema. Mas os apelos emotivos e sensíveis – das cenas no mar que inspiram o lema de seguir em frente ou das tomadas de famílias com semblantes tranquilos, mesmo durante a luta contra o covid-19, sugerindo que está tudo sob controle – são também estratégicos para fazer crer que a atuação da estatal nas dinâmicas sociais e ambientais agora depende da sua transformação, ou seja, da venda de ativos.

Assim, sem parecer contraditória, a marca tenta convencer pela aparente objetividade de algumas asserções e sensibilizar pela cumplicidade de outras. Além disso, no complexo cenário ocidental contemporâneo – de imprescindível preservação do vínculo social em meio a imperativos das singularidades dos consumidores –, o contrato da Petrobras com os públicos simula equilibrar a projeção de valores coletivos e individuais.

Considerações finais

Pela projeção de valores como superação, solidez, transparência, evolução, mudança e movimento, a Petrobras promete transformação em um contexto político que busca justificar o megaprojeto de “desinvestimento” da estatal e não atribui a mesma ênfase aos históricos sentidos a ela associados de brasilidade e heroísmo.

Por outro lado, não os descarta. Ao contrário, dá coerência a antagonismos no seu discurso, como quando afirma que “o que nós construímos juntos vai continuar transformando o Brasil”. Ou quando, explorando a imagem de petroleiros, o enunciador assevera que “a energia das pessoas” continua sendo o seu “maior valor” e oculta os programas de demissão voluntária, o desemprego massivo de colaboradores e a ameaça de transferência dos funcionários de outras regiões para o Sudeste do país. Para o interdiscurso que associa a Petrobras a um centro de corrupção estatal, a venda de parte da companhia parece o melhor caminho para fazê-la “seguir em frente”; porém, poucos têm sido os espaços para o debate público a respeito da real necessidade de tais ações e mesmo da sua constitucionalidade.

Nos discursos da estatal, a “energia” tem sido enfatizada como sua palavra de ordem, mesmo porque o petróleo é uma das principais fontes de energia do mundo. Todavia, hoje, ao investir quase exclusivamente na extração desse recurso, ao vender as termelétricas e ao propor manter refinarias apenas no Sudeste, a empresa deixa de priorizar a transformação propriamente dita do petróleo em combustível/energia. Então, na promessa atual da Petrobras, a “energia” passa a ser conotada a partir da lógica abstrata da marca, por seu poder semiótico de construir mundos possíveis.

Não se usa mais “O desafio é a nossa energia”, *slogan* da estatal na era petista, quando se enfrentaram os seguintes desafios: iniciar a exploração do pré-sal; investir na autossuficiência em petróleo; reduzir a dependência externa de fertilizantes (com novas fábricas); produzir energia que suprisse todo o mercado nacional com combustíveis, por meio de novas refinarias e adequando o seu parque de refino para o atendimento à legislação ambiental e aos padrões internacionais de redução de contaminantes nos combustíveis. Agora, fixando-se mais em dimensões imateriais ou imaginárias, a marca anuncia que a função da energia é transformar. O sentido de energia, no atual contexto de desinvestimento, parece menos

vinculado ao petróleo em si do que sinônimo de esforço/empenho; e o verbo “transformar” transmite a ideia de estado de conversão/metamorfose. Ora, se a marca não mais promete transformar o petróleo em combustível para o suprimento nacional, sob o *slogan* “Energia para transformar”, garante esforçar-se para metamorfosear a própria Petrobras e, por consequência, o Brasil. Regida pelo projeto neoliberal do Governo Bolsonaro, a empresa passa a fazer tudo em nome do lucro dos acionistas. Além disso, o país se torna ainda mais dependente da importação de combustíveis, como também fica sujeito a constantes flutuações no preço do *diesel*, da gasolina e do gás, por conta da política de paridade internacional, implementada no Governo Temer.

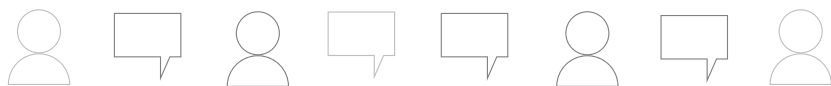
Finalmente, voltando aos vídeos analisados, é preciso destacar que, mesmo engendrados por uma retórica esteticamente refinada e criativa, refletem uma estratégia midiática restrita, praticamente circunscrita aos meios digitais (internet e intranet) e tímida no número de engajamento/visualizações. A escolha por uma comunicação de alcance limitado pode se justificar na necessidade de mostrar uma atitude mais contida em termos de gasto financeiro com publicidade no momento de crise, mas não se descarta um proposital desinvestimento também na visibilização da marca mais valiosa do Brasil e na sua simbologia de conquista, competência e soberania nacional. Assim, a construção discursiva de uma suposta urgência de transformação parece cumprir objetivos não apenas institucionais, mas sobretudo políticos, como parte de um projeto maior que prepara o caminho para a privatização da estatal, edificada há mais de 65 anos com o lema “O petróleo é nosso”.

Referências

10 AÇÕES anticorrupção – Estamos passando essa história a limpo. [S. l.]: Petrobras, 2018. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ez3FJnS0RmQ>. Acesso em: 14 fev. 2021.

- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- COURTINE, J.-J. *Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- FERREIRA, M. Comunicação organizacional na ambiência da midiáticação: Imagem-síntese da Petrobras após a tempestade perfeita. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM MEDIATIZAÇÃO E PROCESSOS SOCIAIS, 2., 2018, São Leopoldo. *Anais [...]*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2018. Disponível em: <https://mediaticom.org/anais/index.php/seminario-mediatizacao-resumos/article/view/1019>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- FERREIRA, M. Entre a propaganda, dispositivos e a comunicação organizacional na ambiência da midiáticação: caso Petrobras e a campanha Confiança. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM MEDIATIZAÇÃO E PROCESSOS SOCIAIS, 3., 2019, São Leopoldo. *Anais [...]*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2019. Disponível em: <https://mediaticom.org/anais/index.php/seminario-mediatizacao-resumos/article/view/914>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- JUNTOS nossa energia fica mais forte – Energia para Transformar. [S. l.]: Petrobras, 2019. 1 vídeo (47 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OxALoubmIKE>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- MACHADO, J.; BARICHELLO, E. Comunicação de crise e relações públicas: estratégias e contratos de comunicação da Petrobras, O Globo e Planalto em seus blogs. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 11., 2017, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAR – Força Pra Seguir em Frente – Legenda. [S. l.]: Petrobras, 2017. 1 vídeo (30 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8kszeoEEyjo>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- MEDEIROS, C. R. de O.; SILVEIRA, R. A. da. A Petrobrás nas teias da corrupção: mecanismos discursivos da mídia brasileira na cobertura da Operação Lava Jato. *Revista de Contabilidade e Organizações*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 31, p. 12-20, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/134817/137762>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- NOVOS Caminhos – Petrobras. [S. l.]: Petrobras, 2019. 1 vídeo (45 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yfcRPEPWUmo>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

- PÊCHEUX, M. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.
- PINHEIRO, L. S. de L. Os ditos, os não-ditos e os modos de dizer a crise pós-Lava-Jato na revista Petrobras. *Revista Dispositiva*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 1-17, 2019.
- PINHEIRO, L. S. de L. Energia para fazer crer: análise do discurso de transformação da Petrobras durante a pandemia de Covid-19. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN, 15., 2020 [Congresso virtual]. *Anais [...]*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2020. p. 160-172.
- SEMPRINI, A. *A marca pós-moderna: poder e fragilidade da marca na sociedade contemporânea*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.
- SILVA, D. A.; FERREIRA, L. C. Comunicação e gestão de crise: uma análise do gerenciamento da Petrobras durante a operação Lava Jato. *Universitas*, Mogi Mirim, v. 12, n. 2, p. 9-17, 2015.
- SILVA, M. V. da. *Mito, organizações e comunicação: o caso da Petrobras*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Organização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55325>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- SOU Petroleiro – Energia para Transformar. [S. l.]: Petrobras, 2019. 1 vídeo (2 min 16 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GmEPYRd6jkQ>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- TRANSPARÊNCIA. [S. l.]: Petrobras, 2020. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QRaPairyoL4>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- VERÓN, E. *Fragments de um tecido*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- VERÓN, E.; FISHER, S. Théorie de l'énonciation et discours sociaux. *Etudes de Lettres*, Lausanne, p. 71-92, 1986.



Sobre os autores

Amanda Almeida de Jesus

Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora da educação básica. Possui experiência em ensino de língua portuguesa e redação. Atualmente, é professora efetiva de língua portuguesa no Colégio Estadual Juvenília Peixoto Sampaio, ocupando também o cargo de vice-diretora. Membro pesquisador do grupo de pesquisa Fala e Contexto no Português Brasileiro (GconPort) da UNEB. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: mudança linguística e gramaticalização.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3522051665524453>.

E-mail: amanda.seduc@yahoo.com.

Celina Márcia de Souza Abbade

Doutora (2003) e mestre (1998) em Linguística Histórica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas com Francês (1992) pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) e pós-doutora em Estudo de Linguagens (2016) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) e do colegiado de Letras Vernáculas, no Departamento de Ciências Humanas, no *campus* I (DCH-I).

Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Histórica, Lexicologia, Lexicografia, Onomástica e Campos Lexicais. Membro de diversas associações, como a Associação Brasileira de Linguística (Abralin), Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLex) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), Associação Brasileira de Filologia (ABF). Líder do Núcleo de Estudos Lexicais (NEL) cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenando os projetos do Grupo de Estudos Lexicais e Terminológicos da Bahia (GELTBA) e Atlas Toponímico da Bahia (Atobah).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2057305545842187>.

E-mail: celinabbade@gmail.com.

Cristina dos Santos Carvalho

Pós-doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Letras Vernáculas e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bem como graduada em Licenciatura e Bacharelado em Letras Vernáculas pela mesma instituição. Professora plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotada no Departamento de Educação, *campus* XIV. Professora permanente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da UNEB. Membro pesquisador do grupo de pesquisa Fala e Contexto no Português Brasileiro (GconPort), também da UNEB. Atua nas temáticas de linguística, língua portuguesa, funcionalismo, sociolinguística e sociofuncionalismo. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: variação e mudança linguísticas, gramaticalização e abordagem construcional da gramática.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7686080661637664>.

E-mail: ccarvalho@uneb.br.

Cristóvão José dos Santos Júnior

Doutor e mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Estudo de Linguagens, na área de Linguística, pela sublinha de Estudos Lexicais, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e graduado em Letras Clássicas pela UFBA. Ademais, possui interesse pelas áreas de Filologia, Lexicografia, Tradução e Estudos Clássicos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0262703551113790>.

E-mail: cristovao_jsjb@hotmail.com.

Davi Souza Pereira Barbosa

Professor de Língua Inglesa no Instituto Trancoso e na Nova Escola Trancoso-Creche Rosa Azul. Graduando em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista do programa de iniciação científica, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Tem interesse na investigação dos seguintes temas: formação de professores, ensino de línguas adicionais, políticas linguísticas e educação bilíngue.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8443273179007652>.

E-mail: davibarbosa8@hotmail.com.

Deyse Oliveira Gomes

Graduada em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Batista de Minas Gerais e mestra em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEL/UNEB). Professora da educação básica da rede estadual da Bahia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5228476004343648>.

E-mail: navarrodeyse@gmail.com.

Elder Carlos dos Santos

Bacharel em Turismo e Hotelaria pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), psicólogo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especializado em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário UniFTC, mestre em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da UNEB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8020491204641852>.

E-mail: eldercarlos2005@yahoo.com.br.

Elisângela Santana dos Santos

Doutora em Letras (2011) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo realizado estudos na Universidade Católica Portuguesa através do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE) vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), localizado no Departamento de Ciências Humanas, *campus* I (DCH I) da UNEB. Organizou coletâneas e escreveu artigos que constam em livros e periódicos. Orienta estudos de iniciação científica, mestrado e doutorado. Desenvolve pesquisas sobre história da língua portuguesa, semântica cognitiva, polissemia, livros didáticos e multimodalidade.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9181473845079796>.

E-mail: elssantos@uneb.br.

Gilberto Nazareno Telles Sobral

Pós-doutor em Estudos de Linguagens pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre e doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Bacharelado em Língua Estrangeira, também pela UFBA. Licenciado em Letras Vernáculas com Francês pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professor titular do Departamento de Ciências Humanas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor permanente

do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) dessa instituição. Atua nas áreas de Argumentação, Análise do Discurso, Crítica Textual, Documentos Brasileiros.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7536345919376488>.

E-mail: gsobral@uneb.br.

Grasiela Caldas

Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestra em Letras e doutoranda em Linguagem, Discurso e Sociedade pela mesma universidade. Professora da Secretaria Municipal de Educação do município de Nazaré e da Secretaria Estadual de Educação. Membro do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português (Edipo).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0401977202411505>.

E-mail: bonfimcaldas@gmail.com.

Hilariana Santana da Silva Ferreira

Graduada (2007) em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar) e em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2014). Especialista (2017) em Estudos Linguísticos e Filológicos, também pela UNEB. Mestra (2022) em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da UNEB, *campus* I. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Linguística e Filologia. Professora efetiva de língua portuguesa na educação básica – anos finais – da rede municipal de ensino na cidade de Itaberaba, na Bahia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3151351219047800>.

E-mail: hilariana.ferreira@hotmail.com.

Karylleila dos Santos Andrade Klinger

Doutora (2006) em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre (2000) em Linguística pela mesma instituição e graduada (1993) em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Atualmente, é bolsista de produtividade em pesquisa PQ2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora associada IV da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em etno-toponímia, atuando principalmente nos seguintes temas: léxico, toponímia, interdisciplinaridade, ensino e educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8224727509470953>.

Laissa Cardoso

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda em Estudos de Linguagens pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisas Epistemologias em Didática do Português (Edipo).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6655193268627969>.

E-mail: laíssacardoso.06@gmail.com.

Lidiane Santos de Lima Pinheiro

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio doutoral na Université Paris X, mestra em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e graduada em Comunicação Social – Relações Públicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora titular do Bacharelado em Relações Públicas da UNEB e do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). Integra os grupos de pesquisa Centro de Estudo e Pesquisa em Análise do Discurso e Mídia (Cepad) da UFBA e Grupo de Pesquisa em Estudos dos Discursos e Semiótica (GPEDS) da UNEB. Compõe equipe do projeto “As batalhas da circulação em

uma ambiência mediatizada: transformações enunciativas no jornalismo e na comunicação organizacional”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) no ano de 2021. Autora do livro *A construção do acontecimento histórico: o discurso do jornal O Estado de S. Paulo sobre a Guerra de Canudos e sobre as comemorações do seu centenário*, publicado em 2015 pela Editora da UFBA (Edufba).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251387066231082>.

E-mail: lislima@uneb.br.

Marcos Bispo

Pós-doutorado pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia, atuando no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). É líder do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português (Edipo).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2770311829245227>.

E-mail: mabispo@uneb.br.

Maria da Conceição Reis Teixeira

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Letras e Linguística pela mesma instituição. Especialista em Marketing, Comunicação e Negócios pelo Inbrape e em História da Cultura Afro-brasileira (FTC). Licenciada em Letras Vernáculas e bacharel em Letras Vernáculas (UFBA). Professora plena pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da UNEB.

Coordena o Grupo de Edição e Estudos de Textos. Tem experiência na área de Linguística Histórica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9718069524723302>.

E-mail: mtixeira@uneb.br.

Maria José Bocorny Finatto

Pesquisadora premiada (2019) do Latin America Research Awards (LARA). Integrante da Comissão Brasileira de Terminologias Técnico-científicas junto ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), com designação do Ministério das Relações Exteriores do Brasil em 2019. Integrante da Comissão Científica e Estratégica das Ciências do Léxico da Associação Brasileira de Linguística (Abralin) desde 2020. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde 1994. Colaboradora convidada do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da UFRGS, com docência e orientações de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Bolsista Produtividade-Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2007. Ex-coordenadora do PPGLET/UFRGS de 2014 a 2015. Investigadora do grupo de pesquisa sobre terminologias, intitulado Projeto Terminológico Cone Sul (Termisul) da UFRGS,¹ desde 1993. Fundadora do Grupo de Estudos em Linguística de *Corpus* do Sul (Gelcorp-Sul) em 2010, do Projeto Textos Técnicos e Científicos (Textecc)² e da iniciativa de pesquisa Acessibilidade Textual e Terminológica.³ Pós-doutora em Ciência da Computação junto ao Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (Nilc) do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (ICMC-USP) em 2011. Contemplada com Estágio Sênior pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Universidade de

...

1 www.ufrgs.br/termisul.

2 <http://www.ufrgs.br/textecc/>.

3 <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/page/index>.

Évora, Portugal, em 2017, com estudo sobre terminologia histórica. Criou recursos *on-line* e ferramentas de acesso gratuito para aprendizes de tradução⁴ de textos técnico-científicos. Coordenadora (2006-2008), vice-coordenadora (2009) e pesquisadora (2010 - até o ano atual) do grupo Termisul. Terminóloga responsável do *Dicionário de Linguística da Enunciação*, publicado em 2009 pela Editora Contexto. Coordenadora e vice-coordenadora (2006-2010) do GT Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Associação Nacional de Pesquisas (Anpoll).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0180606646463169>.

Mônica das Neves da Silva Lopes

Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na área da Sociolinguística. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Leitura e Literatura Infantojuvenil. É professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Trabalha também com apoio pedagógico para adolescentes, assessoria para a construção de material didático, correção de avaliações de concursos e vestibulares.

E-mail: monica.neves8@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2992038522779100>.

Michele Silva da Paz

Mestre em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Linguagem e Produção de Texto pela UnidomPedro e graduada em Letras Vernáculas pela UNEB. Cursa especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Cândido Mendes e graduação em Pedagogia pela Universidade

...

⁴ <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/>.

Federal da Bahia (UFBA). É membro do Grupo de Estudos em Argumentação na Escola, vinculado à Universidade do Estado de Feira de Santana (UEFS), à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e à Universidade Federal de Sergipe (UFS) e membro do grupo de Estudos Dialógicos da UEFS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509835044731920>.

E-mail: michelepaz182@gmail.com.

Natival Almeida Simões Neto

Professor assistente-A de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atua também como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Doutor e mestre na área de Linguística Histórica pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2978224861970814>.

E-mail: nasneto@uefs.br

Nilma Lemos

Doutoranda em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português (Edipo). Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UNEB. Possui especialização em Psicopedagogia, em Gestão e Coordenação Escolar e em Políticas Públicas na Educação Básica. Professora da rede de ensino do município de Dom Macedo Costa (BA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2375684141517181>.

E-mail: nilmalemos@hotmail.com.

Norma da Silva Lopes

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), desenvolvendo pesquisa na área da Sociolinguística. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em variação e mudança linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: sócio-história do português brasileiro; contribuição africana na formação do português brasileiro; variação linguística no estado da Bahia.

E-mail: nlopes58@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9488074821600029>.

Pedro Daniel dos Santos Souza

Doutor em Língua e Cultura (2019) e mestre em Letras (2005) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor assistente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da UNEB e em Língua e Cultura (PPGLinC) da UFBA. Líder dos grupos de pesquisa História Social da Cultura Escrita e Linguística do Brasil (Hisculte) e Fala e Contexto no Português Brasileiro (GconPort). Membro do Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR) e do Projeto VIP: Vilas Indígenas Pombalinas. Membro da comissão científica da área de Linguística Histórica da Associação Brasileira de Linguística (Abralin). Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística Histórica, Sociolinguística Histórica e História Social da Cultura Escrita no Brasil, nos seguintes temas: constituição sócio-histórica da língua portuguesa, sintaxe histórica do português brasileiro, sociolinguística, variação e normas linguísticas, história social linguística do Brasil, história social da cultura

escrita e populações indígenas brasileiras, com ênfase na Bahia setecentista.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1441088776736965>.

E-mail: pdan.uneb@gmail.com.

Rebeca Lorena Carrilho Magalhães de Deus

Mestra em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela UNEB, *campus* I, Salvador. Foi bolsista de Iniciação Científica (IC), realizando trabalhos nas áreas de Sociolinguística (vigências 2015-2016 e 2016-2017) e Estudos Lexicológicos (vigência 2017-2018). Atualmente, integra os grupos de pesquisas Fala e Contexto no Português Brasileiro (GconPort) e Núcleo de Estudos Lexicais (NEL) da UNEB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3655268388598594>.

Valquíria Claudete Machado Borba

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Estudos Avançados em Língua Inglesa e graduada em Letras Português-Inglês por essa mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem (GEEL). Professora plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Educação, *campus* I, e no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). Atuou no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UNEB, *campus* V, durante o período de 2013 a 2018.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3037018518459819>.

E-mail: vborba@uneb.br.

Verônica Ramalho Nunes

Graduada (2012) em Letras com habilitação em Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela UFT, *campus* de Araguaína. Doutora (2022) em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), também no *campus* de Araguaína. Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em estudos da Onomástica/Toponímia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5181055305049420>.

Formato: 15 x 22 cm

Fontes: Overpass, Montserrat, Encode Sans

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²

Capa: Cartão Supremo 300 g/m²

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 200 exemplares

Lidiane Santos de Lima Pinheiro

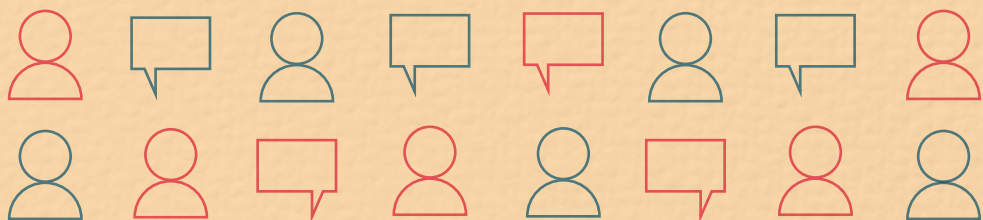
Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio na Université Paris X, e mestra em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora titular do curso de Relações Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (PPGEL-UNEB). Integra o grupo de pesquisa Centro de Estudo e Pesquisa em Análise do Discurso e Mídia (Cepad) da UFBA e coordena o Grupo de Pesquisa em Estudos dos Discursos e Semiótica (GPEDS) da UNEB, além do projeto “As batalhas da circulação em uma ambiência mediatizada: transformações enunciativas no jornalismo e na comunicação organizacional”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Autora do livro *A construção do acontecimento histórico: o discurso do jornal O Estado de S. Paulo sobre a Guerra de Canudos e sobre as comemorações do seu centenário*.

Marcos Bispo

Com pós-doutorado pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). É líder do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português (Edipo).

Pedro Daniel dos Santos Souza

Doutor em Língua e Cultura e mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Língua e Cultura da UFBA. Líder do grupo de pesquisa História Social da Cultura Escrita e Linguística do Brasil (Hisculte). Membro do Programa para a História da Língua Portuguesa (Prohpor) e do Projeto Vip: Vilas Indígenas Pombalinas. Membro da Comissão Científica da Área de Linguística Histórica da Associação Brasileira de Linguística (Abralín). Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística Histórica, Sociolinguística Histórica e História Social da Cultura Escrita no Brasil.



A obra apresenta investigações em sociolinguística, políticas linguísticas, sociofuncionalismo, léxico, linguística cognitiva, linguística aplicada, didática do português, análise de discurso e argumentação, desenvolvidas por docentes e discentes da Linha de Linguagens, Discurso e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e se endereça a pesquisadores e estudantes da graduação ou da pós-graduação, sobretudo, dos cursos de Letras, Artes, Estudos Sociais e Comunicação.

