

volume 3

organizadores

Álison Hudson Veras Lima

Maria Elias Soares

Sávio André de Souza Cavalcante

linguística



os conceitos que todos
precisam conhecer

volume **3**

organizadores

Álison Hudson Veras Lima

Maria Elias Soares

Sávio André de Souza Cavalcante

linguística



os conceitos que todos
precisam conhecer

São Paulo . 2020 .



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

| | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |

- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

- Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
- Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil
- Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil
- Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil
- Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil
- Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
- Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
- Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil
- Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Carolina Fragozo Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil
- Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
- Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil
- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Imagens da capa Fabrikasimf, Lagretha - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegling

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Autores e organizadores

Organizadores Álisson Hudson Veras Lima
Maria Elias Soares
Sávio André de Souza Cavalcante

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer - volume 3. Álisson Hudson Veras Lima, Maria Elias Soares, Sávio André de Souza Cavalcante - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 291p..

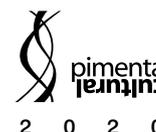
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-011-3 (eBook)

1. Linguística. 2. Semântica. 3. Morfologia. 4. Sintaxe.
5. Fonética. 6. Psicolinguística. 7. Linguagem. I. Lima, Álisson Hudson Veras. II. Soares, Maria Elias. III. Cavalcante, Sávio André de Souza. IV. Título.

CDU: 81.1
CDD: 410

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio 11

Álisson Hudson Veras Lima

Capítulo 1

Fonética e fonologia 12

Maria do Socorro Silva de Aragão

Maria Silvana Militão de Alencar

Capítulo 2

Sintaxe: articulação de orações 56

Sávio André de Souza Cavalcante

Violeta Virginia Rodrigues

Márluce Coan

Capítulo 3

Semântica ou semânticas? 101

João Paulo Eufrazio de Lima

Capítulo 4

**A morfologia e a classificação
dos vocábulos** 125

Francisco Jardes Nobre de Araújo

Capítulo 5

**Contribuições da psicolinguística:
conceitos básicos
na aprendizagem da leitura** 156

Leonor Scliar-Cabral

Capítulo 6

O hipertexto na linguística: origem, concepções e contribuições para a área..... 184

Regina Cláudia Pinheiro

Júlio Araújo

Capítulo 7

Uma introdução ao estudo da política e do planejamento linguístico..... 216

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Maria Elias Soares

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

Capítulo 8

Filosofia da linguagem..... 258

Josailton Fernandes de Mendonça

Sobre os organizadores e a organizadora..... 282

Sobre os autores e as autoras..... 284

Índice remissivo..... 288

PREFÁCIO

Considerando a Linguística como uma ciência relativamente nova e que tem dado margem para o surgimento de tantas outras linhas de investigação científica, visamos levar ao leitor os conceitos mais basilares das mais diversas subáreas desta ciência instigante.

Neste volume, chegamos ao final de nosso percurso, iniciado no volume 01 e seguido no volume 02 de nossa coletânea intitulada *Linguística Geral – os conceitos que todos precisam conhecer* e, assim, esperamos que nosso leitor tenha tido o prazer de encontrar não somente conceitos, mas bibliografia de base que possa ajudá-lo a caminhar pelo percurso científico do fazer linguístico.

Para finalizar nosso percurso, trazemos, no volume 03, textos de renomados autores que tratam de assuntos como Fonética e Fonologia, Sintaxe, Semântica e Morfologia, além de textos sobre Psicolinguística, Hipertexto, Política Linguística e Filosofia da Linguagem.

Reiteramos que o objetivo inicial de nossa empreitada era levar conceitos de base para estudantes de graduação e para aqueles que visam provas tanto de concursos quanto de pós-graduação e, por isso, convidamos nossos autores a tratarem dos assuntos desde suas bases até o que há de mais recente na área discutida, afinal de contas, é de nosso intuito mostrar os conceitos necessários sobre cada uma das áreas abordadas.

Por fim, esperamos que nosso leitor tenha tido o prazer de conhecer um pouco mais sobre a Linguística como um todo e, a partir de então, sinta-se convidado a ser parte do caminhar linguístico em nosso país.

Álison Hudson Veras Lima

1

Maria do Socorro Silva de Aragão
Maria Silvana Militão de Alencar

FONÉTICA E FONOLOGIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113.12-55

Resumo:

Fonética é o ramo da linguística que estuda os sons da fala, já Fonologia é o ramo da linguística que estuda os sons da língua. Esta distinção ficou bem definida em 1928, no congresso de Haya, onde foi constituído o chamado Círculo Linguístico de Praga, tendo como principais fundadores: Roman Jakobson, S. Karcevisky e N. S. Troubetzkoy. Troubetzkoy propõe nesse momento a distinção entre Fonética e Fonologia, ligando-as aos conceitos de Língua e Fala. Para ele, a Fonologia usa métodos linguísticos, psicológicos ou sociológicos e a Fonética usa métodos das ciências naturais. Ambas são interdependentes. As unidades de estudo da Fonética são os sons e suas variantes, que, na transcrição fonética dos segmentos, são representados entre colchetes [a]. As unidades de estudo da Fonologia são os fonemas: signos mínimos de distinção, que, na transcrição fonológica (fonêmica) dos segmentos, são representados entre barras inclinadas /a/.

Palavras-chave:

Fonética; Fonologia; Fones; Fonemas; Alofones.

DADOS HISTÓRICOS

A partir de 1930, surgiram diversas escolas linguísticas na Europa – os chamados Círculos Linguísticos – constituídos de estudiosos que discutiam sobre a linguagem sob certas perspectivas. O primeiro deles, o Círculo Linguístico de Moscou (CLM), formou-se em 1915, por iniciativa do russo Roman Jakobson. Com a extinção deste, formou-se o Círculo Linguístico de Praga (CLP) que, embora criado por Mathesius, surgiu de um manifesto apresentado em 1928, no Primeiro Congresso Internacional de Linguística realizado em Haya, pelos russos Nicolai Trubetzkoy, Karcevsky e Jakobson.

As contribuições mais marcantes, na Fonologia, foram feitas pelo Círculo Linguístico de Praga, na década de 30, na Europa, e pelo estruturalismo americano, nas décadas de 40 e 50. É neste ambiente teórico que se desenvolve a Linguística moderna e onde é lançada a semente da Fonética e dos estudos fonológicos *stricto sensu*.

PRINCÍPIOS E MÉTODOS

Trubetzkoy, tido com o pai da Fonologia, propõe a distinção entre Fonética e Fonologia, ligando-as aos conceitos de Língua e Fala. Assim propôs ele:

- a. Fonologia – ciência dos sons da língua;
- b. Fonética – ciência dos sons da fala.

Para ele, a Fonologia usa métodos linguísticos, psicológicos ou sociológicos. A Fonética usa métodos das ciências naturais. Ambas são interdependentes. Uma não existe sem a outra. Fonologia = Língua/Fonética = Fala.

Para o estudo da fonologia, tem-se que partir de uma série de oposições, tais como: Língua e Fala; Paradigma e Sintagma; Significante e Significado. A proposta de Saussure, de Língua e Fala foi complementada por Coseriu com um terceiro nível: a *Norma*. Ele propõe: Sistema, Norma e Fala.

- Sistema – conjunto de oposições funcionais. Estuda o que é pertinente, distintivo;
- Norma – realização coletiva do sistema: contém o sistema e os elementos funcionalmente não pertinentes, mas normais no falar de uma comunidade;
- Fala – realização individual, concreta, da norma. Contém o sistema, a norma e a originalidade expressiva individual de cada falante, em cada momento de sua fala.

O *SISTEMA* possui elementos mínimos e leis combinatórias:

a. Elementos Mínimos

- Morfemas > signos mínimos de significação. Unidade da 1ª articulação. Os morfemas podem ser de dois tipos:
- Lexemas (suportes de conceito);
- Gramemas (indicadores de função).
- Os Morfemas distinguem os enunciados e distinguem-se entre si pelos fonemas que os constituem.

1. *A pata é branca;*

2. *A bata é branca;*

3. Os signos *pata* e *bata* distinguem os dois enunciados;

4. Os fonemas /p/ e /b/ distinguem os dois signos *pata* e *bata*.

- Fonemas > signos mínimos de distinção. Unidade da 2ª articulação.

Os Fonemas distinguem os signos e distinguem-se entre si pelos traços acústicos e articulatórios que os constituem. No exemplo:

/bata - pata/ os fonemas /b/ e /p/ distinguem os signos. Os fonemas /b/ e /p/ distinguem-se pelos traços que os constituem:

/b / -{oclusivo, oral, bilabial, vozeado}

/p / -{oclusivo, oral, bilabial, desvozeado}

A unidade mínima do sistema é o *Fonema*: unidade mínima de distinção.

- b. Leis combinatórias
 - Lei da 1ª articulação;
 - Lei da 2ª articulação.
- c. *Traços Pertinentes ou Distintivos*: são traços acústico-articulatórios que distinguem os fonemas;
- d. *Feixe Binário ou Par Correlativo*: são dois fonemas que se distinguem por um único traço pertinente: /p/ e /b / formam um feixe binário;
- e. *Par Comutativo ou Par Mínimo*: Dois signos que se distinguem por um único traço: /pata e bata/ formam um par mínimo.

A *NORMA* é constituída do:

- que é pertinente;
- que não é pertinente, mas tem alta frequência e distribuição regular em uma comunidade.

A Norma varia segundo a comunidade, sem alterar o sistema. Há normas regionais, sociais, econômicas, geracionais, culturais, sexuais e profissionais. A unidade mínima da norma é o *Sonema*: modelo mental, acústico-articulatório, de alta frequência e distribuição regular.

A *FALA* é constituída:

- do que é pertinente;
- do que não é pertinente, mas tem alta frequência e distribuição regular em uma comunidade;
- pela expressividade individual de cada falante.

A unidade mínima da fala é o *Som*: fenômeno físico e concreto, realização material do fonema.

Até a metade do século XIX, não se fazia distinção entre Fonética e Fonologia.

A Fonética era a ciência que estudava todos os sons da linguagem humana. Para Cristóvão Silva (2011): “Fonética disciplina da linguística que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala” (CRISTÓFAVO SILVA, 2011, p. 110). Já Mateus (s.d.) define a Fonética como “ciência que estuda as características físicas, articulatórias e perceptivas da produção e percepção dos sons da fala, e fornece métodos para a sua descrição e classificação” (MATEUS, s.d., p. 169). E a Fonologia, de acordo com Trask (2004), “[...] trata da maneira como os sons funcionam nas línguas, e é parte central da linguística” (TRASK, 2004, p. 117).

Abaurre (1992), ao comparar as duas disciplinas, observa que:

[...] na medida em que a fonética utiliza como critério para a seleção de eventos fônicos relevantes para a descrição e estudo *a sua ocorrência em sistemas linguísticos documentados*, [...] a fonologia conduz suas investigações sobre as oposições fônicas *a partir de traços distintivos de base acústica e/ou articulatória* (ABAURRE, 1992, p. 10, grifos da autora).

Dessa forma, a Fonética estuda todos os sons produzidos pelo falante, em toda a sua diversidade ou variação. A Fonologia estuda apenas os sons que têm valor distintivo, que caracterizam o sistema linguístico.

Podemos concluir com Mori (2001):

A Fonética estuda os sons da fala independentemente da função que eles possam desempenhar numa língua determinada. A Fonologia estuda as diferenças fônicas correlacionadas com as diferenças de significados (ex: /p/ato – /m/ato), ou seja, estuda os fones segundo a função que eles cumprem numa língua específica (MORI, 2001, p. 149).

Tabela 1 – Princípios da fonética e da fonologia.

| FONÉTICA | FONOLOGIA |
|--|--|
| 1. Objeto de Estudo Sons físicos, concretos de uma língua; | 1. Objeto de Estudo Organização sistemática dos sons de uma língua; |
| 2. Objetivo a. Estudo articulatorio dos sons: como os sons são produzidos; b. Estudo acústico dos sons: características físicas e propagação dos sons; c. Estudo auditivo: recepção e percepção dos sons. | 2. Objetivo a. Estuda os sistemas de sons: descrição, estrutura e funcionamento dos sistemas de sons; b. Estuda as formas das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e funcionam; c. Estabelece a relação entre o pensamento e a linguagem para a comunicação; |
| 3. Unidade de estudo Os sons e grupos de sons [s]; [s1, s2, 2n]. | 3. Unidade de estudo Os fonemas e grupos de fonemas /t/; /f1, f2, fn/. |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

ANATOMIA E FISIOLOGIA DO PROCESSO DE FALA

Divisões da Fonética

- a. *Fonética Geral*: estuda as possibilidades acústicas do ser humano e o funcionamento do seu aparelho fonador;
- b. *Fonética Acústica e auditiva*: Compreende o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte;
- c. *Fonética Articulatória*: Compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório;
- d. *Fonética Experimental*: é o estudo da Fonética Geral através de instrumentos. Todas as análises instrumentais da linguagem humana, através dos sons. Não é um ramo da Fonética; é uma técnica de análise fonética;
- e. *Fonética Evolutiva*: estuda as mudanças fonéticas, as transformações fonéticas sofridas por uma língua no decorrer de sua história;
- e. *Fonética Normativa*: é o estudo normativo dos sons da linguagem. É o conjunto de regras e normas que determinam a boa pronúncia de uma língua.

Fonética Acústica e Articulatória dos Sons

Acústica é a parte das ciências físicas, destinada ao estudo dos sons e sua propagação na atmosfera.

A *Fala* como um processo acústico pode ser definida como uma contínua mudança na estrutura das ondas sonoras. São mudanças na sequência de vibrações periódicas e aperiódicas, na variação de frequências, amplitudes e pausas. Essas mudanças são interpretadas como sequências de vogais, consoantes e intervalos entre as palavras e frases.

O som e sua transmissão

Os sons da linguagem podem ser constituídos de:

- a. SONS MUSICAIS, vibrações periódicas, que constituem as VOGAIS;
- b. RUÍDOS, vibrações aperiódicas, que constituem as CONSOANTES.

As Consoantes podem ser constituídas de quatro tipos de ruídos diferentes:

- RUÍDOS PUROS, sem a participação de vibrações periódicas: as consoantes surdas: /p, t, k, f, s, ʃ/;
- RUÍDOS COMBINADOS, com a participação de vibrações periódicas: as consoantes sonoras: /b, d, g, v, z, ʒ, m, n, ɲ, l, λ, x, r, ʀ/;
- RUÍDOS DE CONSTRIÇÃO, quando a corrente de ar causa fricção nos órgãos por onde passa: /f, v, s, z, ʃ, ʒ/;

- **RUÍDOS DE EXPLOSÃO**, quando a corrente de ar é detida momentaneamente e depois sai bruscamente: /p, b, m, t, d, n/.

Esses ruídos são produzidos pelas modificações da corrente de ar que vem dos pulmões. Quanto menor for a passagem do ar, maior a predominância das altas frequências e mais agudo será o ruído. A linguagem humana é feita de sons e ruídos, isto é, de vibrações periódicas e aperiódicas.

VIBRAÇÃO: é um movimento repetido que cria uma onda. A vibração pode ser periódica e aperiódica.

VIBRAÇÃO PERIÓDICA: é a vibração regular, que tem uma altura determinada e constante. É a que nos dá uma sensação sonora agradável, é a vibração do som musical. As **VOGAIS** são sons, vibrações periódicas.

VIBRAÇÃO APERIÓDICA: é a vibração irregular, com altura indeterminada e instável. Dá-nos uma sensação sonora desagradável, é a vibração do ruído. As **CONSOANTES** são ruídos, vibrações aperiódicas.

Qualidades dos sons

O som pode ser classificado em dois grandes tipos: Os **SONS PUROS** e os **SONS COMPOSTOS**.

- **SOM PURO** ou **FUNDAMENTAL**: é o que é produzido por um osciloscópio eletrônico ou outro instrumento semelhante. Ele é dito **PURO** porque possui apenas a frequência fundamental e se entende dele apenas um tom e não é encontrado sozinho na natureza. Os sons produzidos e que ouvimos normalmente são os **SONS COMPOSTOS**;

- **SOM COMPOSTO:** é o som com várias frequências, pois, quando um corpo vibra, ele não vibra sozinho, por inteiro. Cada uma de suas partes vibra simultaneamente e com velocidades que correspondem à relação entre a parte e o corpo todo.

A metade vibra duas vezes mais rápida, um terço três vezes mais rápido do que o corpo todo e assim sucessivamente.

Os sons que têm frequência que são múltiplos inteiros da frequência do fundamental são chamados sons **HARMÔNICOS**. Assim, o **SOM COMPOSTO** é formado pelo **FUNDAMENTAL** e seus **HARMÔNICOS**.

RESSONÂNCIA: é o fenômeno pelo qual um corpo sonoro vibra quando é atingido por vibrações produzidas por outro corpo, desde que a frequência das vibrações coincida com a sua ou com a de seus harmônicos. Pode-se dizer que **RESSONÂNCIA** é a modificação que os ressoadores imprimem às vibrações do ar, reforçando umas e atenuando outras.

RESSOADOR: é qualquer unidade vibrante que reforça um som já existente. Dependendo das características de cada ressoador, ele pode amplificar o som fundamental, dando-nos o timbre **GRAVE**, ou amplificar os harmônicos, dando-nos o timbre **AGUDO**.

Classificação acústica dos sons

A chamada classificação acústica dos sons da linguagem é, de fato, o efeito acústico que nosso ouvido percebe, pois o que há é uma classificação articulatória, com efeito acústico, uma vez que a classificação acústica depende necessariamente de como se articulam os sons da linguagem. Para a classificação acústica dos sons da língua portuguesa, como em outras línguas, partimos de dois

parâmetros principais: A POSIÇÃO DOS FORMANTES NO ESPECTRO e a FREQUÊNCIA DOS SONS emitidos.

- Classificação das Vogais
 - a. Quanto à Posição dos Formantes no Espectro: Vimos que as vogais têm no mínimo dois formantes que são devidos aos dois principais ressoadores do aparelho fonador: a boca e a faringe. De acordo com os movimentos da língua, na cavidade bucal, esses ressoadores mudam de forma, tamanho e volume, dando amplificações diferentes dos sons emitidos.

De acordo com a posição dos formantes, podemos classificar as vogais em COMPACTAS e DIFUSAS.

COMPACTAS: se a língua está em repouso, as cavidades bucal e da faringe são quase do mesmo tamanho, logo os formantes principais estão no meio do espectro, teremos a vogal “a”;

DIFUSAS: a) se a língua está levantada para a frente, a cavidade bucal fica menor; e a faringe, maior, os formantes estarão nas duas extremidades do espectro, bem separados um do outro, teremos a vogal “i”; b) se a língua está levantada para trás, a cavidade bucal fica maior; e a faringe, menor, os formantes estarão nas duas extremidades do espectro, bem separados um do outro, teremos a vogal “u”.

Há, ainda, as posições intermediárias entre compactas e difusas: Meio-compactas: /ɛ, ɔ/; Meio-Difusas: /e, o/;

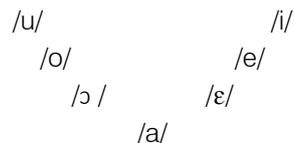
- b. Quanto à Frequência dos Sons Emitidos: A frequência das vogais também depende dos movimentos da língua, na cavidade bucal, fazendo com que ela fique maior, amplificando os sons de baixa frequência, ou menor, amplificando os sons de alta frequência, dando, conseqüentemente, sons graves e agudos, respectivamente.

De acordo com a frequência dos sons emitidos, podemos ter vogais *AGUDAS*, *GRAVES* e *NEUTRAS*.

- a. *AGUDAS*: as que têm alta frequência: “i”;
- b. *GRAVES*: as que têm baixa frequência: “u”;
- c. *NEUTRAS*: as que têm frequência intermediária: “a”.

Todos os sistemas vocálicos do mundo se baseiam sobre essa dupla oposição e são agrupados em figuras geométricas que se aproximam ao triângulo.

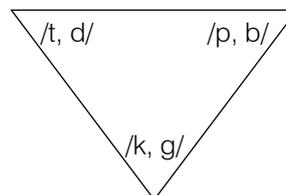
As vogais da língua portuguesa são agrupadas em um triângulo que apresenta mais ou menos o formato da cavidade bucal e os movimentos da língua:



- Classificação Acústica das Consoantes

As consoantes também podem ser classificadas acusticamente, porém, em Português, essa classificação não tem valor distintivo, enquanto que para as vogais ela é distintiva. Acusticamente podemos classificar as consoantes do seguinte modo:

- a. *AGUDAS*: /t, d/;
- b. *GRAVES*: /p, b/;
- c. *NEUTRAS*: /k, g/;
- d. *DIFUSAS*: /t, d, p, b/;
- e. *COMPACTAS*: /k, g/.



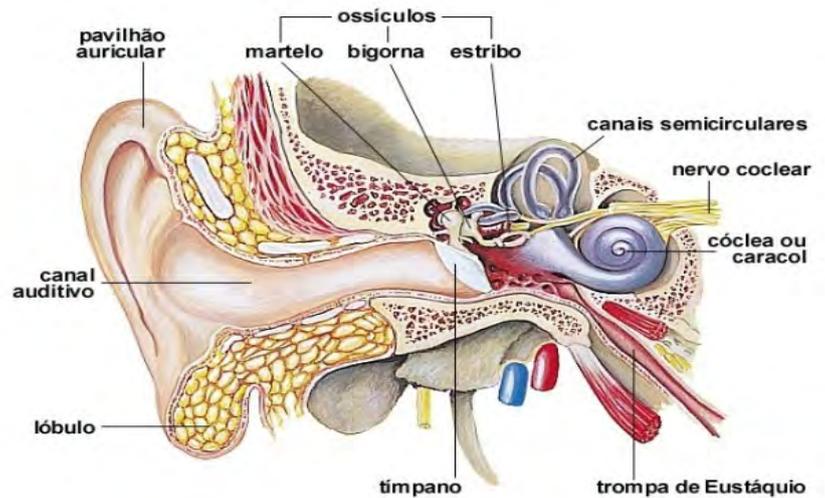
Fisiologia do Aparelho Auditivo

O conhecimento da anatomia do sistema auditivo humano e das características físicas da comunicação verbal é muito importante para a percepção e compreensão dos sons da linguagem e da comunicação como um todo. O aparelho auditivo do homem compõe-se de três partes principais: o *ouvido externo*, o *ouvido médio* e o *ouvido interno*.

- a. *Ouvido Externo* – Dirige e amplifica a pressão sonora aérea. É composto dos seguintes órgãos:
 - *Pavilhão*: espécie de corneta acústica que recolhe as ondas sonoras;
 - *Conduto Auditivo Externo*: canal, de cerca de 25 mm de tamanho, que serve de ressoador e por onde a onda sonora passa;
- b. *Ouvido Médio* – Transforma as vibrações sonoras em mecânicas. É composto dos seguintes órgãos:
 - *Tímpano*: membrana elástica e delgada que fecha o conduto auditivo externo e que vibra como a pele de um tambor;
 - *Caixa do Tímpano*: cavidade de forma irregular, cheia de ar, que funciona como ressoador e onde as ondas sonoras são amplificadas;
 - *Trompa de Eustáquio*: canal que liga o ouvido médio à faringe e que possibilita o equilíbrio da pressão do ar contido na caixa do tímpano e a pressão do ar exterior;
 - *Ossinhos*: pequenos ossos encadeados por meio de músculos e que ligam o ouvido externo ao interno, levando adiante as vibrações. Os ossinhos são em número de três e chamam-se:
 - Martelo;
 - Bigorna;
 - Estribo.

- c. *Ouvido Interno*: converte as vibrações mecânicas em impulsos nervosos. Compõe-se de:
- *Janela Oval*: fechada por uma membrana semelhante ao tímpano, onde termina a cadeia de ossinhos e começa o labirinto;
 - *Labirinto*: espécie de saco membranoso, cheio de um líquido, chamado ENDOLINFA, que transmite as vibrações sonoras. O labirinto compõe-se de:
 - *Vestíbulo*: comunica-se com a caixa do tímpano, com os canais semicirculares e com o caracol;
 - *Canais Semicirculares*: são em número de três, sendo dois verticais e o terceiro horizontal;
 - *Caracol*: a parte mais importante do aparelho auditivo, pois é nele que se encontra o *ÓRGÃO de CORTI*, onde está o *NERVO AUDITIVO*;
 - *Órgão de Corti*: é formado por milhares de filamentos nervosos que vão formar o nervo da audição. Esses filamentos vibram como as cordas de um instrumento e levam a sensação sonora até o cérebro;
 - *Nervo da Audição*: é o nervo central que leva as sensações sonoras ao cérebro, em forma de impulso nervoso.

Figura 1 – Organização Interna do Aparelho Auditivo



Fonte: Anatomia em Foco. Disponível em: <https://www.anatomiaemfoco.com.br/aparelho-auditivo-audicao/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Fonética Articulatória

Ramo da fonética que estuda os órgãos do aparelho fonador e o mecanismo de produção dos sons da fala, sua descrição, classificação e transcrição dos sons produzidos.

Os Órgãos da Fala

O Aparelho Fonador do homem compõe-se de três grandes partes:

Aparelho respiratório – é o responsável pela corrente de ar utilizada para a produção dos sons da fala. É composto de: a) Pulmões (Inspiração/Expiração); b) Brônquios; c) Traqueia.

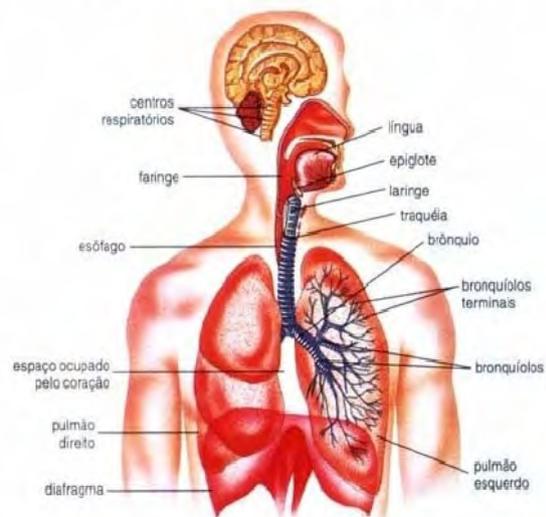
O ar rejeitado pela expiração é utilizado na fonação. Todos os sons das línguas indo-europeias são produzidos durante a expiração. Há algumas línguas africanas e árabes que articulam sons durante a inspiração. São os chamados Clics.

Laringe – é a responsável pela energia sonora utilizada na fala. Localiza-se na parte superior da traqueia. É composta de: a) Cartilagens (Cricoide, Tireoide, Aritenoides); b) Cordas Vocais (Superiores ou Falsas, Inferiores ou Verdadeiras, Ventrículos de Morgagni); c) Glote; d) Epiglote.

Cavidades supra-glóticas – Desempenham o papel de ressoadores do aparelho fonador e é devido a elas que temos todas as diferenças de sons e ruídos que constituem as vogais e consoantes da linguagem. Elas são três: a) Faringe; b) Cavidade Bucal (Palato: Palato Duro, Palato Mole; Dentes; Alvéolos; Lábios; Língua; c) Cavidade Nasal.

Figura 2 – Aparelho Fonador

Aparelho Fonador



Fonte: Fagundes (2015). Disponível em: <https://cantacarol.wordpress.com/>. Acesso em 24 abr. 2020.

Mecanismo de Produção dos Sons da Linguagem

Aparelho Respiratório

- Sons produzidos com a ajuda da corrente de ar:
- Corrente Livre – todas as vogais [a, ε, e, i, ɔ, o, u];
- Corrente Estreitada – fricativas, laterais e vibrantes [f, v, s, z, ʃ, ʒ, r, ʀ, l, ʎ];
- Corrente Fechada – oclusivas [p, b, t, d, k, g, m, n, ø, l, ʎ].
- Sons produzidos sem a ajuda da corrente de ar – clics.

Laringe

- Sons vozeados:
 - todas as vogais [a, ε, e, i, ɔ, o, u];
 - algumas consoantes [b, d, g, v, z, ʒ, l, ʎ, m, n, ɲ, r, ʀ].
- Sons desvozeados:
 - algumas consoantes [p, t, k, f, s, ʃ].

Cavidades Supra-Glotais

- a. Caverna Bucal:
 - Palato Mole:
 - Sons Orais [a, ε, e, i, ɔ, o, u, p, b, t, d, k, g, l, ʎ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, r, ʀ];
 - Sons nasais [m, n, ɲ].

- b. Lábios:
- Labiais:
 - Bilabiais [p, b, m];
 - Lábio-dentais [f, v];
 - Deslabializadas [a, ε, e].
- c. Língua:
- Apicais [t, d, n, s, z];
 - Dorsais [ʃ, ʒ, ɲ, ʎ];
 - Dentais [f, v, t, d];
 - Alveolares [t, d, n, l];
 - Palatais [t (tʃ), d (dʒ), ɲ];
 - Velares [k, g, x];
 - Uvulares [h].

CLASSIFICAÇÃO ARTICULATÓRIA DOS SONS

Os sons da linguagem podem ser divididos em três grupos: consoantes, vogais e semivogais.

a. Consoantes

As consoantes são sons produzidos *com* algum tipo de obstrução da passagem de ar no trato vocal, causando impedimento total ou parcial na saída do ar. Esses sons são classificados de acordo com os seguintes critérios:

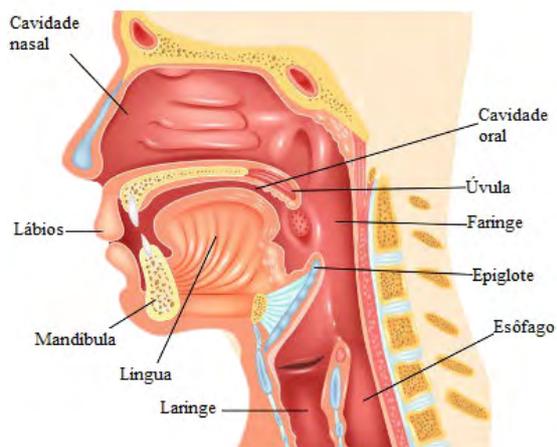
- Modo de articulação;
- Lugar de articulação;
- Vozeamento;
- Nasalidade / Oralidade.

b. Vogais

As vogais são produzidas *sem* obstrução no trato vocal, permitindo que a passagem de ar não seja interrompida. Esses sons são classificados de acordo com os seguintes critérios:

- Altura da língua;
- Anterioridade / Posterioridade da língua;
- Arredondamento dos lábios;
- Nasalidade / Oralidade.

Figura 3 – Cavidades Supra-glóticas



Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/epiglote.htm>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO FONOLÓGICA DA FALA

Fonema e Som da Linguagem

Ao falarmos, emitimos sons que podem ter ou não uma significação. Os sons que não têm valor distintivo são estudados pela Fonética e podem ter as mais diversas variações, sem distinguir um signo. Os sons que distinguem signos, ou seja, têm uma função de significação, são chamados fonemas e são estudados pela Fonologia.

A partir dessa constatação, uma língua terá sempre um número determinado de fonemas, e esses fonemas podem ter quase que infinitas realizações. O sistema fonológico da língua portuguesa tem dezenove fonemas consonantais, sete fonemas vocálicos orais e cinco fonemas vocálicos nasais.

Pertinência e Comutação

Neste contexto é importante conhecer as definições de pertinência e comutação. Alguns traços acústico-articulatórios que distinguem os fonemas são denominados de *Traços Pertinentes ou Distintivos*.

Nos exemplos a seguir, veremos como funcionam os traços distintivos: “pata” /'pata/ e “bata” /'bata/. Estes dois signos se distinguem pelos fonemas /p/ e /b/, e tais fonemas se distinguem por um único traço distintivo, que é a sonoridade: um é desvozeado; e o outro, vozeado.

/p/ [oclusivo, oral, bilabial, *desvozeado ou surdo*]

/b/ [oclusivo, oral, bilabial, *vozeado ou sonoro*]

A comutação ocorre quando dois signos se distinguem por um único traço: /*pata* e *bata*/, no exemplo acima, formam um *Par Comutativo* ou *Par Mínimo*.

Variação e Neutralização

Quando a um só fonema correspondem várias faixas de realização, essas faixas são chamadas VARIANTES ou ALOFONES.

As Variantes podem ser:

- Livres – sem condicionamento fônico, de livre escolha do falante: “norte” [‘nɔht̥i - ‘nɔrt̥i - ‘nɔxti];
- Combinatórias – dependem do contexto fônico, estão sempre em distribuição complementar. Em “dia - dedo” [‘dʒiã - ‘dedu], o uso de [d ou dʒ] depende da vogal que o segue.

A variante não cria um novo signo. É o mesmo significante e o mesmo significado, apenas o significante tem formas de realização diferentes.

Em determinados contextos, dois fonemas podem corresponder a uma só faixa de realização, desaparecendo a distinção entre eles. Surge neste caso o ARQUIFONEMA, que é o resultado da neutralização desses dois fonemas. Como nos exemplos:

“acho” /‘aʃu / = /ʃ / {fric., or., desvozeada, pal.}

= [ʃ] [‘baʃta]

> /s /

“basta” /‘baSta/

= [s] [‘basta]

“asso” /‘asu / = /s / {fric., or., desvozeada, alv.}

Neste caso os fonemas /ʃ/ e /s/ não distinguem mais os signos, fazendo surgir o arquifonema /S/, que poderá ser realizado ora como [ʃ] ora como [s], sem mudar o sentido dos signos.

FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Como já se sabe, a língua portuguesa possui trinta e um fonemas, com a seguinte caracterização fonético-fonológica:

Fonemas Consonantais da Língua Portuguesa

/p/ {oclusiva, oral, bilabial, desvozeada} “papa” /'papɐ/
 /b/ {oclusiva, oral, bilabial, vozeada} “bata” /'batɐ/
 /t/ {oclusiva, oral, dental, desvozeada} “tapa” /'tapɐ/
 /d/ {oclusiva, oral, dental, vozeada} “dedo” /'dedo/
 /k/ {oclusiva, oral, velar, desvozeada} “casa” /'kazɐ/
 /g/ {oclusiva, oral, velar, vozeada} “gata” /'gatɐ/
 /f/ {fricativa, oral, lábio-dental, desvozeada} “faca” /'fakɐ/
 /v/ {fricativa, oral, lábio-dental, vozeada} “vaca” /'vakɐ/
 /s/ {fricativa, oral, dento-alveolar, desvozeada} “sala” /'salɐ/
 /z/ {fricativa, oral, dento-alveolar, vozeada} “zebra” /'zebrɐ/
 /ʃ/ {fricativa, palatal, oral, desvozeada} “chuva” /'ʃuvɐ/
 /ʒ/ {fricativa, palatal, oral, vozeada} “jaca” /'ʒakɐ/
 /m/ {oclusiva, nasal, bilabial, vozeada} “mala” /'malɐ/
 /n/ {oclusiva, nasal, alveolar, vozeada} “nada” /'nadɐ/
 /ɲ/ {oclusiva, nasal, alveolar, vozeada} “minha” /'mijɐ/
 /l/ {Lateral, oral, alveolar, vozeada} “lata” /'latɐ/

/ʎ/ {Lateral, oral, palatal, vozeada} “malha” /'maʎɐ/

/r/ {Vibrante, múltipla, alveolar, vozeada} “carro” /'karu/

/r/{Vibrante, oral, alveolar, vozeada} “era” /'ɛrɐ/

Fonemas Vocálicos Orais da Língua Portuguesa

/a/ {oral, central, baixa, aberta} “ala” /'alɐ/

/ɛ/{oral, anterior, média, aberta} “ela” /'ɛlɐ/

/e/{oral, anterior, média, fechada} “pera” /'pɛrɐ/

/i/ {oral, anterior, alta, fechada} “pia” /'piɐ/

/o/ {oral, posterior, média, fechada} “avô” /a'vo/

/ɔ/{oral, posterior, média, aberta} “avó” /a'vɔ/

/u/ {oral, posterior, alta, fechada} “uva” /'uvɐ/

Fonemas Vocálicos Nasais da Língua Portuguesa

/ã/ {nasal, central, média, aberta} “manta” /'mãtɐ/

/ẽ/{nasal, anterior, média, fechada} “menta” /'mẽtɐ/

/i/{nasal, anterior, alta, fechada} “tinta” /'tĩtɐ/

/ɐ/{nasal, posterior, média, fechada} “conta” /'kõtɐ/

/ũ/{nasal, posterior, alta, fechada} “nunca” /'nũkɐ/

A SÍLABA

Os fonemas podem combinar-se para formar unidades maiores, como sílabas, morfemas e palavras. Essa combinação, porém, não se dá aleatoriamente, porque o sistema fonológico de uma língua segue princípio de organização na cadeia sonora. O primeiro nível de organização dos fonemas está relacionado com as condições definidas pela sílaba. Cada língua tem seus padrões silábicos próprios.

A sílaba, por sua vez, é uma construção de um, dois ou mais fonemas articulados, mas não ultrapassa os limites do

campo das unidades não-significativas – o plano da expressão. Aí não existe significação.

Mateus (s.d.), em estudo sobre a Prosódia nas Gramáticas Portuguesas, diz que a sílaba, é “uma unidade de pronúncia tipicamente maior que um simples som e menor que uma palavra” (MATEUS, s.d., p. 332). Observou que a sílaba é uma constante em todos os estudos gramaticais, seja para identificá-la, seja para indicar a diferença de duração ou para caracterizar a sílaba ‘predominante’. Acrescentou as seguintes definições:

Para Fernão de Oliveira, a sílaba «dizem os gramáticos que é vocábulo grego e quer dizer ajuntamento de letras», enquanto que para João de Barros ela é «ajuntamento de uma vogal com uma e duas e às vezes três consoantes que juntamente fazem uma só voz» [...] Para João de Deus, «Syllaba é o que a gente diria n’uma pancada, se fallasse a compasso» [...] Martins Sequeira, «a cada emissão de voz corresponde uma sílaba»; para Cunha e Cintra, «a cada vogal ou grupo de sons pronunciados numa só expiração damos o nome de sílaba»; Para Bechara a sílaba é «um fonema ou grupo de fonemas emitido num impulso expiratório» (OLIVEIRA, 1996, p. 630).

Embora de fácil reconhecimento pelo falante nativo, a sílaba é de difícil definição para os estudiosos. Há diferentes abordagens no estudo da sílaba. Mattoso Câmara (1977) diz que tem sido um problema árduo definir sílaba e utiliza vários critérios para a definição de sílaba: “Tem-se partido do efeito auditivo (*sílaba sonora*), da força expiratória (*sílaba dinâmica*), do encadeamento articulatorio na produção dos sons vocais (*sílaba articulatória*), da tensão muscular durante uma série de articulações (*sílaba intensiva*)” (MATTOSO CÂMARA, 1977, p. 43).

Callou & Leite (2003), partindo do ponto de vista articulatorio, afirmam que “a sílaba é um acréscimo da pressão do ar expelido dos pulmões pela atividade de pulsação dos músculos respiratórios que faz com que a saída do fluxo de ar não seja contínua, mas em jatos sucessivos” (CALLOU; LEITE, 2003, p. 31).

Estrutura Silábica (Fonotática)

Levando-se em consideração a percepção da estrutura silábica, em uma perspectiva linear, a cadeia sonora é composta por acentos, núcleo e declives de sonoridade. No Português, a sílaba apresenta, obrigatoriamente, um pico ou núcleo, que é preenchido por um segmento vocálico – (V) – núcleo *silábico*. As partes periféricas, opcionais ou *assilábicas* podem ser preenchidas por segmentos consonantais (C) e semivogais. A palavra *mar* apresenta a parte periférica à esquerda preenchida pela consoante “m”, a parte periférica à direita preenchida pela consoante “r”. O pico da sílaba é a vogal “a”, que se encontra entre as consoantes “m” e “r”.

A seguir, serão apresentadas as possíveis combinações entre V e C na Língua Portuguesa. O padrão CV é universal, é a estrutura mais comum nas línguas do mundo, ou seja, uma consoante seguida de uma vogal. Depois temos V (sílabas simples); VC (sílabas complexas decrescentes); CV (sílabas complexas crescentes); CVC (sílabas complexas equilibradas). Os demais padrões se desdobram segundo os elementos assilábicos que aparecem antes ou depois do centro da sílaba.

Tipos de sílabas: sílaba *fechada/travada* terminada em consoante em seu declive (‘par’), sílaba *aberta/livre* – terminada em vogal (‘pá’). Sílaba canônica CV. Cunha (1986) classifica a sílaba em aberta “a sílaba que termina por uma vogal, e-le-va-do”; e fechada “a sílaba que termina por uma consoante, al-tar” (CUNHA, 1986, p. 62). Exemplos:

V – a-to; VC – ar-ma; VVC – aus-tero; CV – pa-to; CVC – par-to; CCV – prego; CCVC – cris-tal; CVCC – pers-picaz; CVCCC – felds-pato

- Sílabas constituídas de uma vogal

“i” - í-cone; cu-í-ca; açá-í;

“u” - u-va; sa-ú-de; ba-ú.

- Sílabas constituídas de uma consoante prevocálica e semivogal CV'/ CVV'

“p” – pé; pai; capa; papai

Restrições:

- /ɲ, ʎ/ em posição inicial só ocorrem em empréstimos (nhoque, lhama), nomes de origem tupi, como nhambi (tipo de planta). Entretanto, /ʎ, ɲ, r/ ocorrem na posição intervocálica. /'paʎa/ ['paʎa] - /'baɲu/ [baɲu] - /'para/ ['para]
- Sílabas constituídas de duas consoantes prevocálicas CCV/ CCV' e semivogal

“pr” - pra-to - prei-to - a-pre-ço - com-prou

“br” - bra-va – breu - a-bra-ço - a-briu

Restrições:

- Quando C1 e C2 ocorrem, a primeira C é obstruinte (oclusivas e fricativas pré-alveolares) e a segunda C é uma líquida (/l, r/);
- /dl/ não ocorre e /vl/ ocorre em alguns nomes próprios (Vlândia, Vlademir);
- /vr/ e /tl/ não ocorrem em início de palavras.
- Sílabas constituídas de consoantes posvocálicas

/S/ = [s, ʃ, z, ʒ] > /'paʃ/ /'paʃta/

/R/ = [h, ɦ, x, ɣ, r, ʀ, ʁ] > /'mar/ /'marka/

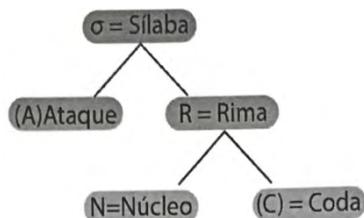
/l/ = [w, ʎ] > /'sal/ /'salta/

- Neste contexto ocorre a neutralização dos fonemas em posição final de sílaba. Utiliza-se o símbolo em maiúscula (/S/, /R/), o qual representará um arquifonema. Logo, um *arquifonema* expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a *neutralização*.

Estrutura interna da sílaba em Português:

Para as fonologias não-lineares, a sílaba passou a ter um diferente tipo de análise e classificação, com uma terminologia totalmente nova e sua estrutura interna apresentada com base em um modelo de representação arbórea.

Estes são os elementos obrigatórios na sílaba: Ataque e Rima, que pode ser construída por Núcleo e Coda. O único constituinte indispensável é o núcleo. (Convenções: α - sílaba; A - ataque; R - rima; N - núcleo; Cod - coda). Sem realização fonética, os constituintes são considerados vazios. O diagrama arbóreo abaixo representa a sílaba. Os nós que estão entre parênteses (Ataque e Coda) são opcionais.



O ataque

O ataque (*onset*) corresponde ao segmento que antecede ao núcleo silábico. A estrutura da sílaba obedece a uma hierarquia. Quando o ataque é ramificado, isto é, com duas consoantes, a consoante da esquerda deverá ser de menor sonoridade que a da direita, pois a escala de sonoridade em direção ao núcleo é ascendente.

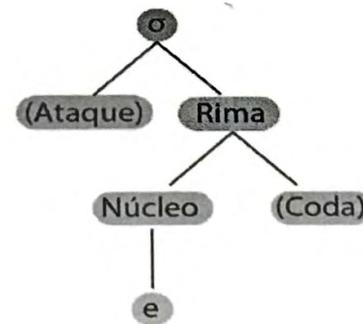
A *Escala de Sonoridade* (MATEUS, s.d.) é o princípio básico de formação de uma sílaba. A sua utilidade é de reconhecer que o segmento de alto grau de sonoridade ocupará o núcleo da sílaba, e os de sonoridade baixa ficarão nas margens das sílabas, em

ataque e/ou em coda. A sonoridade dos segmentos que constituem a sílaba aumenta a partir do início até ao núcleo e diminui desde o núcleo até ao fim. A seguir a escala de sonoridade apresentada em sentido crescente:

*oclusivas < fricativas < nasais < líquidas < (vibrantes, laterais)
 < semivogais ou glides < vogais (altas, médias, baixas).*

Todas as consoantes podem, isoladamente, ser ataque de sílaba, no início ou no meio da palavra. Exemplos: bola, sala, dado, fala, gato, chá, jarro, caça, lá, lhama, malha, mata, nata, pala, carro, rato, teto, vinho, zelo.

Representação de uma sílaba constituída apenas de núcleo



Ataques constituídos por seqüências de consoantes têm restrições.

Em (1) seqüências aceitáveis:

(a) Oclusiva-mais-vibrante: [pr] - prato – comprar; [br] - branco – abraço; [tr] - trapo – retrato; [dr] - droga – síndrome; [kr] - cravo – Acre; [gr] - graça – regra.

(b) Oclusiva-mais-lateral: [pl] - plano – repleto; [bl] - bloco – ablução; [tl] - * atleta; [dl] - * *; [kl] - claro – recluso; [gl] - glote – aglomerar.

Estas sequências (também chamadas de ‘grupos próprios’ em português) estão de acordo com o *princípio de sonoridade*.

Em (2) sequências inaceitáveis:

(a) Fricativa-mais-vibrante: [fr] – frio / refrescar; *[vr] - - palavra;
 *[sr], [zr], [ʃr], [ʒr]

(b) Fricativa-mais-lateral: [fl] - flor aflorar; *[vl], *[sl], *[zl],
 *[ʃl], *[ʒl]

A Rima

As rimas têm em Português sempre uma vogal nuclear (não há consoante silábica) e todas as vogais podem ser núcleo de sílaba (vi, há, lê, irmã, ponte, pé, pó, cru, lindo, entre, junto). A rima pode ser ou não preenchida com a Coda. Os núcleos complexos são constituídos por vogal e glide como em “pai”. Este tipo de ditongo decrescente é normalmente denominado “verdadeiro ditongo”. A glide fonética é uma vogal no nível fonológico (/i/ ou /u/), portanto uma vogal alta. Distingue-se das vogais porque tem a propriedade marcada, lexicalmente, de que não pode ser acentuada.

Ditongos crescentes no nível fonético (piar [piar] / [pjar] são pronunciados como duas vogais ou como ditongo segundo o registro (ou velocidade) do discurso.

A Coda

A coda é um elemento opcional que sucede o núcleo. Quando ramificada, o elemento da esquerda deverá ser maior que o da direita, pois, a partir do núcleo, a escala de sonoridade é decrescente. Por exemplo, a sílaba de “pers” da palavra “pers.pectiva”.

Como na maioria das outras línguas, um número reduzido de consoantes pode ser coda de sílaba. Em Português, há uma “Condição de coda”: qualquer [+soan] , /l/, /r/ /j/, /w/. Não pode entrar [-soan] com exceção do /s/.

Condição negativa de Coda

[-soan] exceto o /s/

par - /'par/ ['par] (PE); /'paR/ ['pax] / ['pah] (PB)

mal - /'mal/ ['mat] (PE); ['maw] (PB)

mas - /'mas/ ['maj]

Argumentos para considerar estas as únicas consoantes em coda

- são as únicas que ocorrem em final de palavra;
- a fricativa /s/ se realiza como palatal e é assimilada pelo vozeamento da consoante quando em final de sílaba.

Encontros Vocálicos

Com o surgimento das fonologias não-lineares, a sílaba adquiriu *status* fonológico nos estudos linguísticos. A partir da definição de sílaba, a característica de um segmento como [silábico] ou não-[silábico] dependerá da posição que ocupa na estrutura da sílaba de sua língua. Assim, a oposição entre as vogais altas /i/, /u/ e os glides /j/, /w/ não dependerá do traço, mas da posição na sílaba. Se um desses segmentos ficar na posição de núcleo, será silábico, se ficar fora do núcleo será não-silábico. Com essa interpretação é possível identificar em uma sequência de segmentos vocálicos qual é o núcleo silábico e

qual é o glide e, conseqüentemente, o tipo de encontro vocálico, se é um ditongo, um tritongo ou um hiato.

- O *ditongo* é definido como uma seqüência de segmentos vocálicos na mesma sílaba, sendo que um é silábico e o outro assilábico ou vice-versa.
- Tipos de ditongo

O ditongo que apresenta a seqüência de glide-vogal denomina-se *ditongo crescente*. Exemplo “água” [‘agwa]

[ja] – séria; [jɐ]; [wɐ] – mágoa; [wi] – tênuê; [uo] – árduo

O ditongo que apresenta a seqüência de segmentos vocálicos de vogal-glide é denominado *ditongo decrescente*. Exemplo, a palavra “pai” [‘pai].

[ej] – lei; [oj] – boi; [ew] judeu; [ow] – ouro [aj] – caixa.

- O *tritongo* apresenta a seqüência de vogal-glide-vogal. Exemplo: “quais” [‘kwajs]
- *Hiato* ocorre quando na seqüência de segmentos vocálicos há a separação de vogais, ou seja, cada uma forma um núcleo separado. Ex.: “país” - pa.ís.

OS TRAÇOS DISTINTIVOS

A teoria de traços distintivos alterou o conceito de fonema, a princípio considerado a unidade mínima da Fonologia. O fonema é um segmento sonoro que integra um determinado sistema linguístico e é constituído por propriedades acústicas e articulatórias – os *traços distintivos*. Os traços distintivos devem diferenciar fonemas. Uma

diferença mínima entre dois fonemas da língua constitui um traço distintivo, por exemplo, o fonema /p/ funciona como desvozeado em relação ao fonema /b/ e como não nasal em relação ao /m/. No entanto, a articulação labial é comum aos três fonemas na Língua Portuguesa. Logo, o fonema pode ser realizado por vários traços de sons.

Os sistemas fonológicos das línguas se organizam a partir desses traços. A primeira versão da teoria de traços foi apresentada no livro *Preliminaries to speech analysis* (JAKOBSON; FANT; HALLE, 1952), na qual os autores definem os traços em termos acústicos, considerados universais e cada fonema definido com base na oposição binária (presença/ausência de determinado traço).

Em Chomsky & Halle (1968), no livro *Sound Pattern of English (SPE)*, os traços são, também, universais e opostos binariamente, mas definidos em termos articulatórios e não só acusticamente. Dessa forma, as propriedades acústicas e articulatórias dos fonemas deram origem à Teoria de Traços Distintivos.

Definir os fonemas em termos de traços foi um grande avanço para a Fonologia. Estudos demonstraram que não são os fonemas os primitivos da Fonologia, mas determinadas propriedades dos sons que os constituem. Esse feixe de propriedades chama-se traços, que, organizados em uma matriz, disposta de forma linear, equivale a um fonema. Assim, cada fonema equivale a uma matriz de traços definidos binariamente. Exemplo: /p/, /b/.

Segue-se a classificação dos traços, destacando-se os que são relevantes para a distinção dos segmentos do português brasileiro, doravante PB. O segmento marcado tem valor positivo, ao passo que o outro será negativo.

- *Traços de classes principais* dividem os conjuntos fonológicos de uma língua em classes mais significativas: *consoantes*, *vogais* e *glides* (ou semivogais).
 1. *Consonântico [cons]* refere-se aos sons produzidos com uma obstrução que pode ser total, pelo contato entre um articulador e um ponto de articulação – a exemplo das plosivas /p, b, t, d, k, g/ – ou parcial como na produção das consoantes fricativas – como em /f, v, s, z/, são [+cons]. Este traço distingue consoantes de vogais e glides que recebem o traço [-cons].
 2. *Silábico [sil]* são todos os segmentos que funcionam como núcleo da sílaba. No Português apenas as vogais podem ser núcleo de sílaba, portanto somente elas têm o traço [+silábico]. Este traço serve para diferenciar as vogais das consoantes.
 3. *Soante [soan]* são sons produzidos com uma configuração que permite o vozeamento espontâneo. No Português, vogais /i, ε, e, a, ɔ, o, u/, glides [jw], líquidas /l, λ, r, x/ e nasais /mɲŋ/ são caracterizados como [+soan]. Oclusivas /p, t, k, b, d, g/, fricativas /f, v, s, z, ʃ, ʒ/ e africadas /tʃ, dʒ/ serão sempre [-soan]. O traço [+obstruinte] se contrapõe a [+soante].
- *Traços de cavidade ou de ponto de articulação*
 1. *Coronal [cor]* – sons produzidos com o ápice ou a lâmina da língua que se eleva em direção à parte posterior dos incisivos. Consoantes dentais, alveolares, alvéolo palatais, retroflexa e palatais são [+cor]. Todas as outras consoantes são [-cor]. Acontece na realização dos segmentos do português /t, d, s, z, ʃ, ʒ, l, λ, r, n, ɲ/, mas não acontece na realização de /p, b, f, v, m, k, g, x/. São coronais as vogais /i/ /e/ /ε/.
 2. *Anterior [ant]* são os sons produzidos com alguma obstrução (total ou parcial) na parte frontal do trato vocal, isto é, antes do

palato duro. As consoantes labiais /p, b, f, v, m/ e as dentais, alveolares /t, d, s, z, l, n, r/ são todas [+ant], diferente daquelas que são realizadas a partir da região palato-alveolar até a parte mais posterior do trato vocal /ʃ, ʒ, ʎ, ɲ, k, g, x/. As vogais são [-anterior], uma vez que esses segmentos são produzidos sem nenhuma obstrução, seja parcial ou total.

3. *Labial: [lab]* caracteriza os sons produzidos com uma constrição dos lábios. São labiais [+lab] as consoantes /p, b, m, f, v/ e as vogais /u, o, ɔ/.
4. *Distribuído: [dist]* caracteriza os sons produzidos com uma obstrução que se estende sobre uma área considerável ao longo do trato vocal. Esse traço não é necessário para distinguir fonemas no Português, os traços de ponto [coronal] e [labial] são suficientes para diferenciar as fricativas alveolares /s, z/ que são [+dist] das fricativas labiais /f, v/, que são [-dist]. Este é usado para diferenciar segmentos produzidos com o ápice da língua daqueles em que a lâmina interfere e para diferenciar consoantes retroflexas das não retroflexas. Portanto, sons apicais e retroflexos serão [-dis], sons laminais e não retroflexos serão [+dis]. As consoantes bilabiais serão [+dis] e as labiodentais [-dis].
 - Traços de modo de articulação.
 1. *Contínuo: [cont]* os sons são produzidos sem interrupção na saída do ar: as consoantes fricativas /f, v, s, z, ʃ, ʒ/, as líquidas /l, ʎ, r, x/, bem como todas as vogais são portadoras do traço [+cont].
 2. *Nasal: [nas]* na produção dos sons nasais, o véu palatino fica abaixado e parte do ar segue pelas fossas nasais são aqueles sons em que parte do ar, ou parte dele, segue seu caminho pelas fossas nasais. São caracterizadas com o traço [+nas], as consoantes /m, n, ɲ/ e as vogais nasalizadas.

3. *Lateral: [lat]* os sons são produzidos com o abaixamento da parte central da língua, o que permite o ar sair pelos lados. As consoantes /l, ʎ/ são caracterizadas com o traço [+lat].
 4. *Metástase retardada: [met. ret.]* esses traços caracterizam as consoantes que têm uma soltura após uma obstrução total. Caracteriza as africadas [tʃ] e [dʒ], uma vez que, na sua realização, primeiro temos a obstrução e, em seguida, a fricção. Esse não é um traço distintivo no português brasileiro, já que essas africadas são apenas alofones dos fonemas /t/ e /d/, respectivamente.
 - *Traço de fonte ou Laringal* – Os órgãos principais envolvidos nessa produção são: a laringe e as cordas vocais. Nesse caso, podemos ter sons sonoros ou vozeados, aspirados e glotalizados. Para o Português, interessa-nos o traço de vozeamento: [vozeado].
 - *Vozeado: [voz]* sons produzidos com vibração das cordas vocais. Os sons não-vozeados são produzidos sem essa vibração. Equivale ao traço [+sonoro] em oposição ao [-sonoro].
 - Traços do corpo da língua ou Traços de ponto das vogais
1. *Alto: [alto]* sons produzidos com uma elevação do corpo da língua acima da posição neutra. No Português, as vogais altas /i, u/ são [+alto].
 2. *Baixo: [baixo]* sons baixos apresentam um abaixamento da língua em relação ao ponto neutro. No Português, a vogal /a/ é a única portadora do [+baixo]. Para caracterizarmos as vogais médias e diferenciá-las das baixas, será necessária a especificação dos dois traços anteriores. Desse modo, as vogais médias /e, ε, o, ɔ/ serão portadoras dos traços [-alto] e [-baixo]. Contudo, para distinguir as médias baixas /ε, ɔ/ das médias altas /o, e/,

de forma a identificar o sistema de quatro alturas vocálicas do português brasileiro, é necessário atribuir outro traço [tenso], definido a seguir.

3. *Recuado* [*rec*] também definido como *Posterior*: [*post*] caracteriza os sons produzidos com a retração do corpo da língua a partir de seu ponto neutro. No Português, são [+post] as vogais /u, o, ɔ/.
 4. *Arredondado*: [*arred*] são os sons produzidos com uma protrusão dos lábios, a exemplo de /u, o, ɔ/. Os não arredondados são produzidos com uma distensão dos lábios.
 5. *Tenso*: [*tenso*] caracteriza as vogais que são produzidas com um esforço maior no avanço do corpo da língua ou de sua raiz. Este traço foi substituído por outro que diz respeito ao avanço ou à retração da língua na produção das vogais. É chamado [+ATR] (*Advanced Tongue Root* ou “Raiz da Língua Avançada”) que caracteriza as vogais médias altas /e, o/, e [-ATR] (ou RTR: *Retracted Tongue Root* “Raiz da língua Retraída”) que caracteriza as vogais médias baixas /ɛ, ɔ/.
- *Traços Prosódicos* - há algumas propriedades fonéticas que se sobrepõem aos segmentos que ocorrem em sequência linear (V e/ou C), ou seja, são traços suprasegmentais e envolvem *acento*, *pitch* e *tom*.
1. *Acento*: [*ac*] no sistema desenvolvido por Chomsky & Halle (1968), o traço [ace] era usado para caracterizar as sílabas que apresentavam maior intensidade que outras. Essa intensidade era considerada característica inerente de uma vogal. O acento nas línguas nem sempre ocupa a mesma posição na palavra. No Português, por exemplo, a tendência é que ele caia na penúltima sílaba. Às vogais acentuadas, atribuímos o traço [+ac]; e às não acentuadas, o traço [-ac].

2. *Pitch*: refere à frequência da vibração das cordas vocais. Assim, ao falarmos, o *pitch* varia de momento a momento. Sua variação é usada para distinguir palavras e, também, para marcar diferenças no significado dos enunciados. No primeiro caso, estamos falando de tom, e, no último, da entonação. As línguas que usam o tom para distinguir palavras são denominadas de línguas tonais. No Brasil, há línguas indígenas que apresentam essa característica.

Conhecer os traços distintivos permite-nos caracterizar não apenas os segmentos individualmente, mas reuni-los no que denominamos de classes naturais, que, por sua vez, estão sujeitas a sofrerem processos fonológicos. Uma classe natural é um grupo de segmentos que compartilham os mesmos valores dos traços distintivos. Com isso, podemos dizer, por exemplo, que todas as consoantes pertencem a uma classe natural, pois elas compartilham o traço [+cons]. Podemos dizer o mesmo das vogais que compartilham o traço [+sil]. Se um segmento é [+nas], ele é [-lat], pois não existe nasal que seja lateral. Se um segmento é [+nas], ele não precisa ser especificado com o traço [+voz], pois toda nasal é vozeada. Então, para caracterizar as nasais, precisaríamos apenas do traço [+nas].

PROCESSOS FONÉTICOS

As *alterações fonéticas ou metaplasmos* podem ser: por adição, por subtração, por transformação, por transposição ou por permuta. A linguagem popular oferece-nos uma ótima oportunidade de observarmos essa dinâmica da língua. Vejamos alguns processos de natureza fonética:

Aférese: elogio > “lugio” / higiene > “giene” / estar > “tá” / até > “té”
 Síncope: alpendre > “alpende” / pássaro > “passo” / espírito > “isprito”
 Apócope de “r” e “l”: ir > “i” / natural > “naturá” / amor > “amô”
 Prótese: lembrar > “alembrá” / pois > “apois” / sopra > “assopra”
 Epêntese: lindo > “lindro” / depois > “despois” / recordar > “rescordá”
 Suarabácti: flor > “fulô” / glória > “gulora” / ignore > iguignore
 Monotongação: caixa > “caxa” / outro > “otro” / feijão > “fejão”
 peixe / “pexe”
 Ditongação: prazo > “prauzo” / nós > “nóis” / arroz > “arroiz”
 Metátese: dormir > “drumi” / porque > “pruquê” / torcida > “trucida”
 Hipértese: contra > “cronta” / ceroulas > “cilora” / protege > “potrege”
 Atração: lábio > “laibo” / rádio > “raido” / sábio > “saibo”
 lotização: palha > “paia” / mulher > “muié” / espelho > “ispeio”
 Alçamento vocálico: gasolina > “gasulina” / aposentar > “apusentá”
 Desnasalização: Homem > “home” / viagem > “viage” /
 fizeram > “fizerô”

Os processos fonológicos são numerosos, e seu estudo não se restringe a uma visão histórica da língua. Deve-se levar em consideração, também, o nível sincrônico. Eles atuam na estrutura silábica, podendo provocar mudanças de classe principal, alterações de traços de vogais e consoantes (mesmo > me[h]mo), redução da sílaba com o apagamento de vogal (peixe > pexe) ou de consoante dentre outros. Vejamos os processos mais conhecidos no PB:

A *Assimilação* é o processo mais frequente nas línguas do mundo e ocorre quando um segmento adquire uma propriedade de outro segmento que está no mesmo contexto. Pode ser: progressiva e regressiva. No primeiro caso, como o próprio nome indica, se dá para frente (biscoito > bisco[t]fo), o [t] adquire o traço [+cons] do glide e torna-se palato-alveolar). No segundo, ocorre o inverso (festa > fe[ʃ]ta). A assimilação é responsável por um grande número de alterações fônicas.

Pela *nasalização* a vogal adquire o traço da consoante subsequente. Pode ocorrer em três situações: a) na posição tônica a vogal *sempre* assimilará o traço [+nas] – “cama” c[ã]ma; b) em sílaba átona, a nasalização é opcional – “camareira” câmareira / camareira; c) diante de consoante palatal, a nasalização é categórica: “banho” > b[ã]nho.

Pela *Palatalização* uma consoante dental /t/ ou /d/ se realiza como uma palato-alveolar, respectivamente [tʃ], [dʒ], diante da vogal /i/. “tia” > [ˈtʃi]a, “dia” > [ˈdʒi]a.

A *Metafonia* é um processo diacrônico que explica a passagem de uma consoante desvozeada para a respectiva homorgânica vozeada. “lu[p]u” > lo[b]o / “amicu” > amigo.

A *Harmonização vocálica* – trata-se de uma ação assimilatória da vogal tônica sobre a pretônica. (“espírito” > [i]spírito; “coruja” > c[u]ruja.

A *Assimilação do ponto de articulação pela consoante nasal* – trata-se da assimilação do ponto de articulação da consoante seguinte pela nasal que a antecede. Se a consoante seguinte for uma labial, uma dental/alveolar ou uma velar, a consoante nasal que a antecede deverá ser uma labial, ou uma dental/alveolar ou uma velar. “Dente” > de[nt]e; “tempo” > te[mp]o.

A *Dissimilação* trata-se de um processo de alteração fonêmica que diferencia a articulação de fonemas contíguos. “bêbedo” > bêbado. Impede que consoantes no mesmo contexto fonológico sejam realizadas com os mesmos traços. “pasta” > [ˈpa[ʃ]ta].

A *Metátese* consiste na transposição de um fonema dentro da mesma sílaba. “iogurte” > iorgute.

A *Haplologia* consiste no apagamento de uma sílaba em fronteira de palavras, por compartilhar algum traço da sílaba seguinte. “caldo de cana” > caldecana

Sândi vocálico externo:

- *Degeminação* consiste na junção de duas vogais idênticas em fronteira de palavra. “uma amiga” > um[a]miga;
- *Elisão* fusão de duas vogais diferentes em juntura de palavras. “camisa usada” > camis[u]sada;
- *Ditongação* consiste na união de duas vogais presentes na fronteira das palavras. “ponte aberta” > pont[ja]berta.

CONCLUSÃO

Neste capítulo foi apresentada uma série de conceitos que servirão de embasamento ao estudante de Letras e Linguística no campo da Fonologia. Esperamos que a nossa contribuição seja um incentivo a estudos futuros de forma mais aprofundada no conhecimento das diferentes teorias fonológicas.

Finalizando este exame sobre os estudos fonético-fonológicos, pudemos observar o caminho seguido pelos diferentes modelos teóricos, desde Saussure a Chomsky & Halle, com os modelos lineares, e de Goldsmith às perspectivas atuais, quando, com a sofisticação hierarquizada passaram a não-lineares, e concluir que as exclusões feitas por uns, os acréscimos feitos por outros não prejudicaram o avanço científico em tais estudos. Muito pelo contrário, contribuíram para que alcançassem o patamar atual de progresso.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.; WETZELS, W. Leo. (Orgs.). *Fonologia do português. Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 23. Campinas: UNICAMP, Jul/Dez 1992.

ALENCAR, M. S. M. de. *A linguagem regional popular na obra de Patativa do Assaré: aspectos fonético-lexicais*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1997.

ARAGÃO, M. S. S. de. *Estudos em fonética e fonologia no Brasil*. (Org.). João Pessoa: UFPB/ANPOLL, 2008.

ARAGÃO, M. S. S. de; SILVEIRA, Regina Célia P. (Orgs.). *Diversidade de estudos em fonética e fonologia no Brasil*. João Pessoa: ANPOLL, 2007. CD ROM.

BISOL, Leda. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BISOL, Leda. (Org.). *Fonologia: análises não-lineares. Letras de Hoje*, v. 98. Porto Alegre: PUCRS, dez. 1994.

BISOL, Leda; BRESCANCINI, C. (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BISOL, Leda. (Orgs.). *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Número Especial, v.5, n.1. Tema: III Seminário Internacional de Fonologia. Porto Alegre: PUCRS, novembro de 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2009.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

COUTO, H. H. do. *Fonologia e fonologia do português*. Brasília: Thesaurus, 1997.

CUNHA, Celso F. da. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

FERREIRA NETO, Waldemar. *Introdução à fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.

- HORA, D.; COLLISCHONN, G. (Orgs.). *Teoria linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- JAKOBSON, Roman. *Princípios de fonologia histórica*. Tradução de Wilmar R, D'Ângelo. Campinas: Curt Nimuendajú, 2008. 59 p.
- KINDEL, Glória E. *Guia de análise fonológica*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1981.
- KINDEL, Glória E. *Manual de exercícios para análise fonológica*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1981.
- KNIES, C. B.; GUIMARÃES, A. M. de M. *Estudos de fonologia e ortografia do português*. Porto alegre: UFRGS, 1989.
- MALMBERG, B. *A fonética*. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.
- MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste*. (Alagoas e Pernambuco). São Paulo: Nacional, 1934. 235 p.
- MATTA MACHADO, Mirian. (Org.). Fonética. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 25. Campinas: UNICAMP, Jul/Dez 1993.
- PAIS, Cidmar Teodoro. *Introdução à fonologia*. São Paulo: Global, 1981.
- PIKE, K. L. *Phonemics: a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1947.
- REIS, César. (Org.). Estudos em fonética e fonologia do português. *Estudos Linguísticos*, v. 5. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2002.
- REVISTA VIRTUAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – ReVEL, v. 4, n. 7. Tema: Fonética e Fonologia. Ago. 2006.
- SILVA, M. B. da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.
- SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SILVA, T. C. *Exercícios de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, T. C. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.
- SILVEIRA, Regina Célia P. da. *Estudos de fonética do idioma português*. São Paulo: Cortez, 1982.
- SILVEIRA, Regina Célia P. da. *Estudos de fonologia portuguesa*. São Paulo: Cortez, 1986.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

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

TROUBETZKOY, N.S. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck, 1949.

WEISS, Helga E. *Fonética articulatória: guia e exercícios*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1980.

2

Sávio André de Souza Cavalcante
Violeta Virginia Rodrigues
Márluce Coan

SINTAXE: ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113.56-100

Resumo:

Este capítulo aborda a articulação de orações em dois eixos: tradição e pesquisa, considerando-se a gramática tradicional (GT) e a pesquisa funcionalista, por meio de resultados advindos de investigações que correlacionam forma-função discursiva. Partimos do conceito etimológico de sintaxe (do grego, organização, construção gramatical) e mostramos que a articulação de orações vem sendo estudada sob várias perspectivas, dentre as quais a funcionalista, cujos pressupostos adotamos. Como os estudos tradicionais não dão relevo à interface entre sintaxe, semântica e pragmática, bem como à variação, à mudança e às pressões do uso sobre a estrutura linguística, discutimos os processos sintáticos de subordinação e coordenação à luz da proposta funcionalista de hipotaxe, parataxe e subordinação, visão que considera a combinação de orações não como um fenômeno discreto, mas escalar/graduado. Por conseguinte, também aludimos a outras formas de estruturação sintática: correlação, justaposição e desgarramento.

Palavras-chave:

Sintaxe; Articulação de orações; Funcionalismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O vocábulo *sintaxe* pressupõe várias acepções como tantos outros. De tão viva que a língua é, seus termos nunca podem ser analisados fora de um contexto de uso. A palavra, *sintaxe*, portanto, não escapa a isso. Partindo de uma visão macro, vejamos suas acepções apresentadas em Houaiss; Villar (2009):

sintaxe \ss\ s.f. (1699) 1 GRAM parte da gramática que estuda as palavras enquanto elementos de uma frase, as suas relações de concordância, de subordinação e de ordem 2 LING componente do sistema linguístico que determina as relações formais que interligam os constituintes da sentença, atribuindo-lhe uma estrutura 3 GRAM. GENE componente da gramática de uma língua que constitui a realização da gramática universal e que contém os princípios e regras que produzem as sentenças gramaticais dessa mesma língua, pela combinação de palavras e de elementos funcionais (tempo, concordância, afixos etc.) 4 qualquer conjunto de regras sintáticas <a s. de Machado de Assis> <a s. oitocentista> 5 disposição harmoniosa de partes ou elementos <a s. de um quadro>. ЕТІМ gr. *súntaxis*, ε[σ]s 'organização, composição; tratado; construção gramatical' (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1751).

Com origem aproximada do final do século XVII (1699), *sintaxe* apresenta-se com diversas acepções, entre as quais as três primeiras nos interessam imediatamente: (i) para os gramáticos, parte da gramática; (ii) para a linguística geral, um componente do sistema da língua; (iii) para o gerativismo, um componente da gramática universal. Para Houaiss; Villar (2009), a etimologia grega do verbete revela, entre outros sentidos, o de *construção gramatical*, descrição também apontada em Cunha (2010), que apresenta ademais a forma latina *syntaxis*. Bluteau (1728) mostra que o sentido de *construção* remete à noção de disposição ou “ordem das partes da oração” (BLUTEAU, 1728, p. 821).

Tomando por base a acepção que remete à linguística geral, assumimos a premissa de que a *sintaxe* é o componente que atua na codificação das intenções comunicativas e, portanto, não opera de forma autônoma, mas em conjunto e de forma hierárquica com os demais componentes, a saber: a semântica e a pragmática. Desse modo, mostramos nossa vinculação ao ponto de vista funcionalista, cujo pressuposto básico é descrito principalmente em Neves (2004), que retoma Givón (1995) e Dik (1997):

(...) a pragmática é vista como o quadro abrangente no qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas. A semântica é instrumental em relação à pragmática e a sintaxe é instrumental em relação à semântica. Nessa visão, não há lugar para uma sintaxe autônoma (NEVES, 2004, p. 46).

Assim sendo, nessa abordagem, não há como conceber os fenômenos linguísticos separados das situações de uso concreto da língua nem dos propósitos comunicativos dos usuários da língua. No que tange à articulação de orações, foco deste capítulo, temos como premissa básica o fato de que as relações oracionais e suas funções pragmáticas “podem diferir conforme o tipo de discurso, em decorrência dos objetivos discursivos ou funções comunicativas que o falante pretenda alcançar” (DECAT, 1995, p. 19-20). Por isso, os exemplos aqui apresentados/analizados advêm de diversos gêneros, orais e escritos, de *corpora* diversos, inclusive dos trabalhos revisitados/consultados, mostrando que os fenômenos descritos se manifestam em distintas modalidades de uso da língua.

As noções de coordenação e subordinação, no âmbito da gramática tradicional, só são elucidadas nos capítulos referentes ao período composto, não sendo explicitados os processos de coordenação e subordinação que ocorrem também em nível vocabular, conforme ilustramos em (01) e (02), respectivamente, coordenação e subordinação de vocábulos, o que, por vezes, pode gerar ambiguidade, como ocorre em (03), em que são possíveis uma leitura coletiva e uma

leitura distributiva, e em (04), caso no qual a interpretação pode ser a de coordenação de vocábulos ou coordenação de orações. Ainda no âmbito da coordenação, é preciso observar que a identidade funcional requisitada nem sempre ocorre com a mesma identidade formal, como ilustramos em (05).

(01) “Nossa primeira bola de borracha era *branca e pequena*” (BRAGA, 2005, p. 59, grifo nosso).

(02) *A necessidade de capital de giro* é função do ciclo de caixa da empresa. Quando o ciclo de caixa é longo, a *necessidade de capital de giro* é maior e vice-versa. Assim, a redução do ciclo de caixa – em resumo, significa receber mais cedo e pagar mais tarde – deve ser uma meta da administração financeira.

Fonte: www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/necessidade-capitalgiro.htm.

(03) “Ele avançava sobre mim; mas eu escondi no seio a luneta, e a *tia Domingas* e a *prima Anica* vieram correndo em meu socorro.” (MACEDO, 2001, p. 137, grifo nosso)¹.

(04) Cite substâncias que *entram* e *saem* na célula.

Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/20874542> ².

(05) “O filme narra uma noite que muda a vida do anestesista Walter (Ramos), um homem de classe média *entediado* e *que trabalha* em três hospitais para sustentar a mulher e a filha.”

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1603200907.htm> (grifo nosso).

- 1 Sobre essa questão, explica Neves (1999) que “a coordenação de termos produz habitualmente sentenças ambíguas por permitir tanto a interpretação coletiva quanto a distributiva” (NEVES, 1999, p. 358). Na primeira interpretação, imagina-se que a tia e a prima vieram juntas, ao mesmo tempo; mas, na segunda, somos levados a crer que cada uma veio em momentos diferentes.
- 2 Neste exemplo, na interpretação “cite substâncias que têm a propriedade dupla de entrar e sair da célula”, não seria válida a paráfrase “cite substâncias que entram na célula e cite substâncias que saem da célula”, embora esse dado, em análise tradicional, seja considerado um caso de coordenação de predicados verbais, como explica Neves (1999). Analisando um caso similar, a pesquisadora considera “a possibilidade de tratar a coordenação de verbos e sintagmas verbais como coordenação de termos em orações” (NEVES, 1999, p. 359).

Em (01), coordenam-se os vocábulos *branca* e *pequena*; em (02), o sintagma preposicionado *de capital de giro* complementa o sintagma nominal *necessidade*; em (03), coordenam-se os sintagmas nominais *a tia Domingas* e *a prima Anica*; em (04), coordenam-se os verbos *entram* e *saem*, e, por conseguinte, as orações introduzidas por eles; em (05), há dois modificadores de *homem*, um na forma simples (*entediado*) e outro na forma oracional (*que trabalha*).

Se a articulação de vocábulos envolve questionamentos de natureza diversa, a articulação de orações vai além, por isso, constitui-se foco deste capítulo. Ao tratarmos do tema, deparamo-nos, *a priori*, com quatro problemas analíticos. O primeiro refere-se à classificação dicotômica das orações, com coordenadas de um lado e subordinadas de outro, já que o rótulo *subordinação* se aplica igualmente a articulações ora mais integradas, ora menos integradas: uma subordinada substantiva objetiva direta não tem a mesma natureza de uma oração relativa explicativa ou uma adverbial temporal, por exemplo, se o critério for a dependência delas à principal, como verificamos nos exemplos de (06) a (08). No primeiro, o segmento “que devia guardar seu dinheirinho no banco” é um argumento do verbo da principal, portanto, mais integrado, já em (07) e (08), os trechos “que devem ser descartados prontamente depois do uso” e “sempre quando se vai comprar alguma coisa” são orações que funcionam como adjuntos, respectivamente, do nome e do verbo.

(06) A X lhe disseram *que devia guardar seu dinheirinho no banco* (ANDRADE, 2004, p. 64, grifo nosso).

(07) Também é possível usar lenços, *que devem ser descartados prontamente depois do uso* (...) (FACUNDO, 2020, *online*, grifo nosso).

(08) (...) *sempre quando se vai comprar alguma coisa*, a gente tem o problema de dar uma entrada grande, certo? (NURC-RJ-DID-0084, grifo nosso).

Outro problema é a subdivisão das subordinadas em três grupos – substantivas, adjetivas e adverbiais –, já que nem sempre essas orações são de mesma natureza, ou seja, subordinadas. Por exemplo, no grupo das adverbiais, uma condicional (conforme exemplo 09) seria crucial para a interpretação da principal, já que a contrafactualidade está assentada na relação entre ambas, ou seja, a principal não é factual porque a condição não foi satisfeita. Também, no que tange às orações de tempo, uma temporal “figura” (conforme exemplo 10), seria indispensável à construção discursiva, contribuindo com o fluxo narrativo.

(09)

Ah, *se eu soubesse*, não andava na rua
 Perigos não corria
 Não tinha amigos, não bebia
 Já não ria à toa (Chico Buarque – Se eu soubesse).

(10) Segundo contava Theo Filho, uma orquestra tocava *quando um grupo de argentinos, adeptos do tango portenho, começou a dirigir gracejos aos músicos*. (PHM.DOC(26)) (SOUZA, 1996, p. 107, grifo nosso).

Em terceiro lugar, percebemos que as orações são classificadas unilateralmente, embora haja muitos casos de sobreposição analítica, como ocorre, por exemplo, com a temporal a que se soma, por vezes, uma interpretação concessiva, como em (11). No entanto, quando a análise é formal, via significado prototípico de uma conjunção temporal que a articula à principal, analisa-se apenas como temporal.

(11) Isenção de IPVA | *Paguei Quando Não Deveria* (Despnet.com).

Há, ainda, diversas orações ditas subordinadas que aparecem sozinhas, “desgarradas” da principal, como em (12); outras que estão justapostas, como em (13), e outras correlatas, como em (14), as quais não encontram lugar em algumas classificações, ficando à margem de muitas análises tradicionais/formalistas.

(12)



Conselhos do Padre Fábio de Melo
 Costumamos dizer que amigos de verdade são os que estão ao seu lado em momentos difíceis... Mas não! Amigos verdadeiros são os que suportam a tua felicidade! Porque em um momento difícil qualquer um se aproxima de você. Mas o seu inimigo jamais suportaria a sua felicidade!
 Padre Fábio de Melo

Fonte: Facebook.

(13)



Fonte: GONÇALVES, 2017, p. 63).

(14)



Fonte: Facebook.

No exemplo (12), a desgarrada (na acepção de DECAT, 1999) *Porque em um momento difícil qualquer um se aproxima de você não constitui com a oração anterior Amigos verdadeiros são os que suportam tua felicidade!* um mesmo período, estando separada dela por ponto final. Em (13), as orações *A água chega e a vida melhora* podem ser consideradas justapostas porque emerge entre as duas uma relação semântico-pragmática de causalidade, informação essa que se perderia se apenas as considerássemos coordenadas assindéticas. Em (14), há duas orações correlatas proporcionais *Quanto mais você se torna uma pessoa melhor e melhores pessoas você atrai* porque a relação que se estabelece entre elas é de interdependência, e não de dependência.

Todas essas observações configuraram as questões de partida para a construção deste capítulo, que objetiva minimizar algumas polêmicas, por considerar a tríade parataxe, hipotaxe e subordinação; a integração entre níveis (morfossintático e semântico-discursivo) e as orações que têm ficado à margem de muitas das produções sobre sintaxe. Para tanto, organizamos este capítulo em três seções: a primeira tem o objetivo de revisitar gramáticas tradicionais para mostrar, de modo panorâmico, o tratamento dado à articulação de orações. Na segunda seção, à luz de pressupostos funcionalistas, apresentamos uma proposta para a análise da articulação que vai além da dicotomia coordenação-subordinação, bem como ampliamos o espectro analítico da articulação para contemplar, dentro dos subtipos de orações (substantivas, adjetivas e adverbiais), integração/dependência e sobreposição de significados. Segue-se a essas, uma seção dedicada à discussão de casos de justaposição, correlação e desgarramento.

REVISITANDO A LITERATURA

Como revisitamos algumas gramáticas tradicionais para refletirmos sobre sua proposta à luz de correntes linguísticas mais recentes, seguiremos a orientação normalmente adotada nesses manuais. Assim, abordaremos apenas o nível interoracional, iniciando nossa incursão por definições que alguns gramáticos de linha tradicional apresentam para a coordenação e a subordinação de orações no âmbito do período composto³.

Quadro 1 – Coordenação e subordinação no âmbito da GT

| GRAMÁTICO | MECANISMO DE ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES | |
|--|---|---|
| | COORDENAÇÃO | SUBORDINAÇÃO |
| BECHARA (1987, p. 218-219) | “Chama-se coordenação à sequência de orações em que uma não exerce função sintática na outra.” Ex.: “Ouve e obedece aos teus superiores.” | “Chama-se subordinação à sequência de orações em que uma é um termo sintático de outra.” Ex.: “Não sei se todos disseram que não queriam o brinquedo.” |
| CUNHA e CINTRA (1985, p. 578-579) | “As horas passam, os homens caem, a poesia fica. Vemos que as três orações são da mesma natureza, pois: a) são autônomas, INDEPENDENTES, isto é, cada uma tem sentido próprio; b) não funcionam como TERMOS de outra oração, nem a eles se referem: apenas, uma pode enriquecer com o seu sentido a totalidade da outra. A tais orações autônomas dá-se o nome de COORDENADAS, e o período por elas formado diz-se COMPOSTO POR COORDENAÇÃO.” | “As orações sem autonomia gramatical, isto é, as orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração chamam-se SUBORDINADAS. O período constituído de orações SUBORDINADAS e uma oração PRINCIPAL denomina-se COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO.” Ex.: “O meu André não lhe disse que temos aí um holandês que trouxe material novo?” |

3 Nosso propósito não é apresentar um quadro exaustivo, mas ilustrativo, por isso contemplamos somente alguns gramáticos.

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| KURY (2002, p. 62-63) | “Se todas as orações de um período são independentes, isto é, têm sentido por si mesmas, e poderiam, por isso, constituir cada uma um período, o período se diz COMPOSTO POR COORDENAÇÃO. Ex.: “Aqui estou, aqui vivo, aqui morrerei.” (M. de Assis, MA, 4)” | “O período se diz COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO quando haja nele uma oração PRINCIPAL e uma ou mais SUBORDINADAS, isto é, dependentes dela. Pode também haver orações subordinadas não a uma principal, mas a um vocativo. Ex.: Não permita Deus [que eu morra.]” |
| LUFT (1978, p. 144 -145) | “Período composto por coordenação: só tem orações independentes (coordenadas).” Ex.: “As saudades me convidam, suspiros me põem a mesa.” | “Período composto por subordinação: tem oração principal e subordinada(s).” Ex.: “Quando um não quer, dois não brigam.” |
| ROCHA LIMA (1998, p. 260-261) | “A comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes - eis o que constitui o período composto por coordenação.” Ex.: “As senhoras casadas eram bonitas; porém Sofia primava entre todas.” | “No período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal.” Ex.: “É certo que o trem já partiu.” |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nessas conceituações, podemos apontar algumas características que distinguem a coordenação da subordinação como sendo processos de articulação sintática discretos, ou seja, que se opõem um ao outro, embora tal assunção seja passível de discussão, o que será feito mais adiante neste capítulo.

A coordenação, normalmente, é associada à noção de encadeamento de ideias ou orações, em que há paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos. Identidade funcional de elementos

coordenados implica, nesse caso, considerar que as orações são da mesma natureza, categoria ou função. Por isso, as orações que formam o período composto por coordenação têm a mesma estrutura sintático-gramatical. Para se afirmar que as orações coordenadas são autônomas, independentes, é necessário explicitar a natureza desta autonomia/independência, que, nesse caso, é sintática. Portanto, as orações coordenadas são sintaticamente independentes de outras, mas não necessariamente do ponto de vista semântico/pragmático, como se pode observar em (15), em que, separadamente, as orações *Outras formas, literárias ou paraliterárias, ainda se cultivam e possuem reduzida significação* não teriam o mesmo sentido que têm ao serem articuladas por um conector. Assim, estabelece-se uma relação de uma oração com outra a que muitos autores denominam também de parataxe. As orações coordenadas podem ou não se interligar por meio de conectores chamados de conjunções coordenativas, segundo essa perspectiva. No exemplo (15) já comentado, usa-se o *mas*, considerado o conector prototípico para manifestar a relação de contraste.

(15) “*Outras formas, literárias ou paraliterárias, ainda se cultivam, mas possuem reduzida significação*, seja em confronto com aquelas manifestações estéticas, seja quando julgadas isoladamente” (MOISÉS, 2008, p. 39, grifo nosso).

Já a subordinação é associada ao processo de hierarquização de ideias ou orações, envolvendo desigualdade de funções e de valores sintáticos. Estabelece-se, nesse caso, uma relação entre uma oração e um constituinte de outra oração, já que as orações subordinadas exercem função sintática em outra ou em um constituinte dentro dela. Por isso, afirma-se que as orações subordinadas são sintaticamente dependentes de outras ou de um de seus constituintes. As orações subordinadas também podem ou não se interligar por meio de conectores denominados de conjunções subordinativas.

Os exemplos que são utilizados pelos gramáticos (cf. quadro 1) ilustram os tipos de orações coordenadas e os tipos de subordinadas. No caso das coordenadas, estas são subdivididas em sindéticas, se há conector separando-as umas das outras, e assindéticas se não há conector separando-as. No caso das subordinadas, dependendo da função sintática que exercerem na outra oração ou constituinte de que dependem sintaticamente, serão substantivas, adjetivas ou adverbiais.

Observando o período extraído de Bechara (1987, p. 218-219), “Ouve e obedece aos teus superiores.” (cf. quadro 1), identificamos uma oração coordenada assindética “Ouve” e uma coordenada sindética aditiva “e obedece aos teus superiores”. As orações coordenadas do período em análise formam uma sequência de ações, e as orações que indicam o desenrolar destas ações no tempo se separam uma da outra por meio da conjunção coordenativa aditiva “e”. A enumeração das duas orações no período mostra que não há entre elas uma hierarquização sintática, simplesmente, uma ação ocorre depois da outra na estrutura do período, por refletir a ordem de ocorrência dos eventos.

Já em Cunha e Cintra (1985, p. 578-579), o período “O meu André não lhe disse que temos aí um holandês que trouxe material novo?” (cf. quadro 1) constitui-se de uma oração principal “O meu André não lhe disse”, uma subordinada substantiva “que temos aí um holandês” e uma subordinada adjetiva restritiva “que trouxe material novo”. Nesse período, existe uma dependência da segunda oração ao verbo “dizer” da primeira, que é seu predicador, encaixando-se neste constituinte, funcionando como objeto direto dele e, por isso, passível de substituição pela proforma ISTO, que representa a posição do sintagma nominal – SN (que pode ser oracional ou não) – mostrando a relação desta oração com a classe dos substantivos e justificando a caracterização destas como sendo aquelas que podem exercer as funções sintáticas que o substantivo pode exercer. A terceira oração

modifica o SN “holandês” e se comporta à semelhança de um adjetivo que o caracteriza e que funciona como adjunto adnominal deste nome. Os conectores que introduzem estas orações são de natureza distinta – chama-se, ao introdutor das substantivas, de conjunção integrante; e ao das adjetivas, de pronome relativo.

O período retirado de Luft (1978, p. 144 -145), “Quando um não quer, dois não brigam” (cf. quadro 1), tem um comportamento um pouco diferente do anteriormente comentado. Há nele duas orações: a primeira “quando um não quer”, que é a subordinada adverbial temporal; e a segunda “dois não brigam”, que é a principal. Nota-se que a principal vem depois da subordinada, permitindo que se afirme que a dependência desta em relação a ela é de natureza diversa da que vimos entre a substantiva e o sintagma verbal – SV – e a adjetiva em relação ao SN. As adverbiais funcionam como adjuntos adverbiais de uma oração ou de um SV, modificando-o e indicando-lhe circunstâncias, tais como tempo, modo, lugar. Outro aspecto que as torna diferentes das outras subordinadas é a possibilidade de se anteporem à principal, o que demonstra sua mobilidade dentro do período de que fazem parte. Além disso, muitos de seus conectores podem ajudar no estabelecimento de relações semânticas híbridas no contexto, como é o caso de “quando” no exemplo dado, que é polifuncional. Podemos tanto entender que emerge na articulação entre as orações nesse período a nuance temporal, que é a mais prototípica, quanto a de condicionalidade. Assim, poderíamos também interpretá-la como subordinada adverbial condicional.

Como se vê, a subordinação envolve estruturas que não apresentam comportamento homogêneo, mas que são descritas única e exclusivamente pela oposição às coordenadas como sendo dependentes, enquanto aquelas são independentes, desconsiderando as particularidades de cada um desses subgrupos. Também são classificadas mediante a interpretação que tem o conector, do

que decorre a desconsideração de possibilidades distintas de interpretação, bem como de sobreposições interpretativas, a exemplo de *quando* antes comentado, que pode ser temporal-condicional, se assim requisitar o contexto.

Além disso, cumpre esclarecer que, nas gramáticas que analisamos, a coordenação é descrita antes da subordinação. No entanto, propomos aqui uma inversão na exposição destes temas. Abordaremos primeiro a subordinação e depois a coordenação⁴, porque vamos partir do critério mais/menos encaixamento sintático e mais/menos dependência semântica. Assim, primeiro apresentaremos as substantivas, depois as adjetivas e em sequência as adverbiais, por último as coordenadas. Portanto, estamos partindo do pressuposto de que as primeiras são mais integradas sintaticamente que as últimas, que ocupam os extremos que a tradição gramatical adota, mas entre os extremos temos estruturas que não têm os mesmos graus de integração.

A tradição gramatical adota o critério morfossintático para classificar as orações como subordinadas, e as substantivas, como vimos, são assim denominadas porque exercem as funções sintáticas que o substantivo pode desempenhar. Quadros teóricos mais recentes classificam as substantivas considerando não as funções que o substantivo pode exercer, mas critérios sintático-semânticos, que indicam se elas são selecionadas por um predicador, isto é, se são argumentos ou se elas não são selecionadas, isto é, se são modificadores.

No primeiro caso, temos as funções sintáticas dos argumentos; no segundo caso, a dos modificadores do SV (adjunto adverbial), do N (adjunto adnominal) ou de todo o SD⁵ (aposto). A conjunção

4 Assim como sinalizado em Carone (2001).

5 Sintagma Determinante (MATEUS *et al.*, 2003; RAPOSO *et al.* 2013).

integrante que as introduz é chamada, no quadro gerativista, de complementizador ou complementador, sendo, por isso, chamadas de completivas (cf. MATEUS *et al.*, 2003); mais recentemente, Raposo *et al.* (2013) preferem classificá-las como argumentais e não argumentais. As completivas podem exercer as funções de sujeito, objeto direto, complemento oblíquo e complemento nominal (se selecionadas); se se comportarem como modificadores do N ou do SD, teremos uma oração com a função de adjunto adnominal (ou especificativa) e de aposto, respectivamente.

Na tradição gramatical, alguns autores incluem entre as orações subordinadas substantivas, introduzidas pela conjunção integrante *que*, as que modificam um nome, tendo, assim, a função de adjunto adnominal. Entre esses gramáticos, podemos citar Luft (1978). Entretanto, na simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e na maioria das gramáticas tradicionais, esse tipo de subordinada desaparece. É inegável, porém, que as subordinadas em (16) se distinguem das subordinadas em (17):

(16)

NETTO

Maria, estou feliz *de poder responder à tua carta*, que recebi quando ainda estava no Paraguai, na frente de combate. É bom saber que as meninas estão com saúde. Não te preocupes por mim. Estou bem. Hoje recebi um bilhete do teu amigo, Mr. Thornton, o embaixador da Inglaterra, desejando que eu me restabeleça. Os ingleses são muito gentis... O embaixador aproveita para lembrar que foi quem nos apresentou, aquela noite, na varanda de tua casa, em Paissandu...

Roteiro “Netto perde sua alma” – Fragmento 2 (grifo nosso).

(17)

Nota baixa para todos

O vazamento do Enem revela que uma quadrilha de amadores foi capaz *de atrapalhar a vida de 4,1 milhões de estudantes*,

prejudicar o novo vestibular dos sonhos do governo e embaraçar até a polícia

Ana Aranha

Ninguém saiu ileso. O novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) prometia transformar a educação e gerar um sistema mais justo e transparente para escolher os alunos mais capazes de frequentar as universidades brasileiras. Em vez disso, tornou-se um festival de trapalhadas que lembra um filme de pastelão. Quem conseguir acompanhar a complexa trama que precedeu e se seguiu ao vazamento da prova chegará a uma conclusão implacável: uma quadrilha de amadores atrapalhou a vida de 4,1 bilhões de estudantes, revelou a fragilidade do sistema de segurança das provas, convulsionou o calendário educacional brasileiro e trouxe embaraço para as autoridades – tanto aquelas que sonhavam em criar um novo vestibular mais justo quanto os investigadores da polícia cuja missão é simplesmente prender os culpados.

Fonte: *Época*, 12 de outubro de 2009, p. 44 (grifos nossos).

Em gramáticas mais recentes, elaboradas com base em teorias linguísticas diversas, essa distinção nem sempre é feita, o que ocorre com a gramática de Mateus *et al.* (2003), que considera tanto as estruturas em (16) quanto as estruturas em (17) como completivas de nomes. A antiga distinção é, entretanto, resgatada na *Gramática do Português* (RAPOSO *et al.* 2013). Um argumento a favor da classificação dessas orações como especificativas (ou adjuntivas adnominais) vem da possibilidade de elas poderem se intercambiar com orações introduzidas por um pronome relativo, naturalmente, mantendo a mesma função sintática de adjunto adnominal.

Para completar o quadro das orações substantivas da GT e o das completivas, é necessário acrescentar ainda dois tipos de construções: as orações interrogativas indiretas e as justapostas. As interrogativas indiretas, que exercem sempre a função de objeto direto, podem ser globais ou totais, quando introduzidas pela conjunção integrante/

complementizador *se*, como em (18), ou parciais, *se* introduzidas por um pronome ou advérbio interrogativo, como em (19):

(18) “Jorginho pergunta *se Carminha conhece Rita*”
 (<https://globoplay.globo.com/v/1952601/>, grifo nosso).

(19) “Bons dias, sabes *quem veio a me procurar cá à casa?*”
 (LISPECTOR, 1998, p. 10, grifo nosso).

As orações justapostas envolvem dois tipos de orações subordinadas que podem aparecer em qualquer marca de subordinação: não são reduzidas e nem introduzidas por complementizador. Esse tipo de organização é conhecido como justaposição por Rocha Lima (1998), por exemplo, que, como os demais gramáticos consultados, não consideram a justaposição um processo sintático distinto da coordenação, como exemplificado antes em (13).

Além das substantivas adjuntivas adnominais propostas por Luft (1978), chama atenção, na GT de Rocha Lima (1998), o caso das completivas relativas, que não são acolhidas pelos demais autores de linha tradicional, como em (20):

(20)

LÓGICA & LINGUAGEM

Alguém já se lembrou *de fazer um estudo sobre a estatística dos provérbios?* Este, por exemplo: “Quem cospe para o céu, na cara lhe cai.” Tal desarranjo sintático faria a antiga análise lógica perder de súbito a razão.

(QUINTANA, Mário. Do Caderno H, Ed. Globo, Porto Alegre, 1973, grifo nosso).

No quadro a seguir, podemos visualizar os rótulos pelos quais as orações subordinadas são designadas na tradição gramatical e em Mateus *et al.* (2003). Dividimos o quadro em três colunas: na primeira, elencamos os rótulos utilizados nas gramáticas que seguem a NGB; na segunda, escolhemos Rocha Lima (1998) para ilustrar classificações

tradicionais que diferem da adotada pela NGB; na terceira, uma gramática gerativista, representando teorias linguísticas mais recentes.

Quadro 02 – Rótulos atribuídos às orações subordinadas

| GT (NGB) | GT (ROCHA LIMA, 1998) | Mateus et al. (2003) |
|--|---|--|
| SUBSTANTIVAS a) subjetiva b) predicativa c) objetiva direta d) objetiva indireta e) completiva nominal f) apositiva | SUBSTANTIVAS a) subjetiva b) predicativa c) objetiva direta d) completiva relativa e) completiva nominal f) apositiva | SUBORDINAÇÃO COMPLETIVA a) verbal (em SN e em SV) b) adjetival c) nominal |
| ADJETIVAS a) restritivas b) explicativas | ADJETIVAS a) restritivas b) explicativas | SUBORDINAÇÃO RELATIVA a) restritiva b) apositiva |
| ADVERBIAIS a) causais b) condicionais c) concessivas d) finais e) temporais f) conformativas g) comparativas h) consecutivas i) proporcionais | ADVERBIAIS a) causais b) condicionais c) concessivas d) finais e) temporais f) conformativas g) comparativas h) consecutivas i) proporcionais j) modais | SUBORDINAÇÃO ADVERBIAL (orações condicionais, causais, finais, concessivas e temporais) |
| - | - | Construções de graduação e comparação (orações comparativas, consecutivas, conformativas e proporcionais) |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo exposto, observa-se que os quatro problemas que elencamos na introdução não têm espaço nas discussões gramaticais. Assim, entram em cena diversas linhas teóricas que se propõem a

explicar fatos linguísticos como esses. Entre essas teorias, destacamos o Funcionalismo, cujos pressupostos têm norteado este capítulo, na busca de dar conta dos mecanismos efetivamente observados no uso linguístico. Vejamos, então, o tratamento funcionalista ao tema da articulação de orações.

A PROPOSTA FUNCIONALISTA

Como vimos, as gramáticas tradicionais valem-se do critério *dependência* para classificar as orações em coordenadas e subordinadas. Entretanto, diversas correntes de estudo em Linguística propõem a revisão desse critério, integrando novas abordagens. Nesta seção, partindo de uma abordagem funcionalista, apresentaremos outro olhar sobre o fenômeno de articulação de orações, com base em autores como Haiman; Thompson (1984), Halliday (1985), Lehmann (1988) e Hopper; Traugott (2003), além de, no que diz respeito ao português, Abreu (1997), Gonçalves (2012) e Decat (2014)⁶.

Em Haiman; Thompson (1984), discute-se que o rótulo *subordinação* levanta diversos questionamentos, porque não é bem definido e apresenta critérios inconsistentes ou muito restritos a uma língua em particular. Assim sendo, os autores apresentam uma lista não exaustiva de propriedades formais independentes associadas à subordinação: identidade de sujeito, tempo ou modo entre as duas cláusulas⁷; redução de uma das cláusulas; incorporação sinalizada gramaticalmente de uma das cláusulas; ligação entonacional entre as duas cláusulas; uma cláusula dentro do escopo da outra; ausência de

6 Para uma síntese de outras propostas funcionalistas de articulação de orações, cf. Carvalho (2004).

7 Normalmente, a nomenclatura cláusula é empregada como equivalente à oração, mas não o é necessariamente na teoria funcionalista, já que pode significar ainda uma unidade informacional sem a presença de verbo, núcleo da oração.

iconicidade temporal entre as duas cláusulas e identidade de ato de fala entre as duas cláusulas.

Abreu (1997), aplicando os seis primeiros critérios de Haiman; Thompson (1984) ao português, mostra que as subordinadas prototípicas são as substantivas, e entre elas, as subjetivas, ao contrário das apositivas, mais distantes do protótipo de substantiva. Distribuindo as orações tradicionais em uma escala de prototipicidade, o autor as ordena da seguinte maneira: sub. subst. Subjetiva, sub. subst. Objetiva direta, sub. subst. Objetiva indireta, sub. adv. Modal, sub. subst. Completiva nominal, sub. subst. Predicativa, sub. subst. Apositiva “*fact sentences*”, sub. adj. Restritiva, sub. adv. Causal, sub. adv. Condicional, sub. adv. Concessiva, sub. adv. Final, sub. adv. Temporal, sub. adj. Explicativa, sub. adv. Comparativa, sub. adv. Proporcional, sub. subst.. Apositiva típica, sub. adv. Consecutiva, coord. Alternativa, coord. Explicativa, coord. Aditiva, coord. Adversativa e coord. Conclusiva.

Halliday (1985) distingue os sistemas básicos de graus de interdependência/taxis e relações lógico-semânticas como determinantes da relação entre orações. No primeiro eixo, há parataxe (relação de mesmo nível entre elementos) e hipotaxe (relação dependente-dominante). No eixo das relações lógico-semânticas, as relações podem envolver expansão (por elaboração, extensão ou realce) ou projeção (cláusula projetada em outra, instituindo locução ou ideia). Em Neves (2006), há uma síntese dessa proposta:

Quadro 03 – O complexo frasal no subsistema de expansão

| | | | EIXO TÁTICO | INTERDEPENDÊNCIA |
|--------------------------|----------------|-----------------|--|--|
| | | | Parataxe (ou: continuação) - As orações são elementos livres (cada uma é um todo funcional). - A segunda oração faz a expansão (ordem fixa). | Hipotaxe (ou: dominação) - Uma oração domina/modifica a outra (há dependência). - A oração dominante é livre, a dependente, não. |
| EIXO SEMÂNTICO-FUNCIONAL | Expansão | Elaboração = | - coordenadas assindéticas* - justapostas | - relativas explicativas |
| | | Extensão + | - coordenadas sindéticas** (aditivas, alternativas, etc.) | - hipotáticas de adição |
| | | Realce X | - falsas coordenadas*** (com matriz circunstancial: conclusivas, etc.) | - adverbiais |
| | Projeção ----- | | | |

* eneárias e com mobilidade.

** binárias e com pouca/sem mobilidade.

***coordenadas indicando circunstância (semelhante às adverbiais).

Fonte: Extraído de Neves (2006, p. 232-233).

Na proposta de Lehmann (1988), há uma distinção entre subordinação (hipotaxe e encaixamento) e parataxe. A subordinação, segundo o autor, seria formalmente descrita por uma construção endocêntrica Z, em que X é subordinado a Y, tendo, este último, valor de principal. Em sua proposta, a hipotaxe seria subordinação em sentido restrito, o encaixamento estaria relacionado a uma dependência sintagmática, e a parataxe associar-se-ia à coordenação.

A partir de três pares de parâmetros (autonomia *versus* integração, expansão *versus* redução e isolamento *versus* ligação), o autor chega aos seguintes *continua* de articulação de orações:

Quadro 04 – Paralelismo dos *continua* de ligação de cláusulas

| Elaboração | ← | → | Compressão |
|---------------------------|---|---|-----------------------------|
| Fraco Parataxe | | Degradação da cláusula subordinada | Forte Encaixamento |
| Alto Sentença | | Nível sintático | Baixo Palavra |
| Fraco Cláusula | | Dessentencialização | Forte Nome |
| Fraco Verbo lexical | | Gramaticalização do predicado principal | Forte Afixo gramatical |
| Fraco Cláusulas disjuntas | | Entrelaçamento | Forte Cláusulas sobrepostas |
| Máximo Sindético | | Explicitude da ligação | Mínimo Assindético |

Fonte: Extraído de Cavalcante (2020, p. 59), adaptado de Lehmann (1988, p. 217).

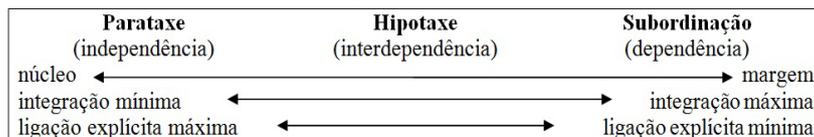
Esses parâmetros não estão dissociados, mas se integram, implicando-se mutuamente. Nessa proposta, as cláusulas distribuem-se em um *continuum* de articulação, partindo desde um eixo em que há maior independência a outro de maior integração, ao ponto de uma cláusula ser constituinte de outra.

Em Hopper; Traugott (2003), há uma distribuição em *continuum* entre parataxe, hipotaxe e subordinação, a partir dos critérios de dependência, encaixamento, grau de nuclearidade/marginalidade, integração e ligação:

Quadro 05 – *Continuum* da combinação de cláusulas

| | Parataxe | > | Hipotaxe | > | Subordinação |
|----------------|----------|---|----------|---|--------------|
| [Dependência] | - | | + | | + |
| [Encaixamento] | - | | - | | + |

Fonte: Cavalcante (2020, p. 60), adaptado de Hopper; Traugott (2003, p. 178).

Quadro 06 – Propriedades gradientes da combinação de cláusulas


Fonte: Cavalcante (2020, p. 60), adaptado de Hopper; Traugott (2003, p. 179).

Nessa perspectiva de análise, a parataxe engloba as estruturas de maior independência mútua, a subordinação estrita pressupõe maior dependência, enquanto as estruturas hipotáticas caminham entre os dois polos, dependentes (semântico-pragmaticamente), mas não encaixadas a seu núcleo. Analisando o português pelo viés dessa leitura, Gonçalves (2012) distribui as coordenadas e justapostas no eixo da parataxe; as adverbiais e as apositivas, na hipotaxe; e as substantivas e adjetivas restritivas na subordinação propriamente dita.

Além das propostas de aplicação dos pressupostos funcionalistas ao português que apresentamos, também destacamos a de Decat (2014), que, valendo-se principalmente do conceito de unidade informacional (ou *idea unit* – CHAFE, 1980) e das propostas de Mann e Thompson (1983, 1988), apresenta outra alternativa à análise das cláusulas em português. Para a autora,

uma unidade informacional contém, na visão de Chafe, toda a informação que pode ser ‘manipulada’ pelo falante num único foco de *consciousness*, ou seja, há um limite quanto à quantidade de informação que a atenção do usuário da língua pode focalizar de uma única vez; em outras palavras, a unidade informacional expressa o que está na memória de curto termo e pode conter por volta de sete palavras. (...). A unidade informacional pode ser, segundo Chafe (1985), expandida de várias maneiras. Dentre os mecanismos de expansão estão, por exemplo, as orações complemento (ou orações completivas) e as orações relativas restritivas (DECAT, 2014, p. 128).

Decat (2014), retomando a teoria da RST (*Rhetorical Structure Theory*) desenvolvida principalmente em Mann; Thompson (1983,

1988), explica que, para os autores, há duas unidades: *núcleo* (portador de informação básica) e *satélite* (caracterizado por conter “informação adicional, subsidiária ao núcleo” (DECAT, 2014, p. 129)). Assim, os textos seriam organizados em torno de relações do tipo núcleo-satélite e relações multinucleares. Decat (2014), nesse sentido, argumenta que a subordinação tradicional pode ser reclassificada

sob uma ótica funcionalista, separando, por um lado, as orações que mantêm um vínculo estrutural mais forte com outra, que é sua matriz, num ambiente sintático de “soldadura”. Enquadram-se, nesse tipo, as orações subordinadas substantivas e a oração relativa restritiva. Num outro campo de categorização estariam as orações subordinadas adverbiais e a oração relativa apositiva (ou não restritiva), caracterizadas por seu grau mais fraco de interdependência, constituindo uma “segmentação”, um satélite que fornece informação subsidiária para uma oração núcleo, por força de sua materialização como uma unidade informacional à parte (DECAT, 2014, p. 132).

Analisadas as discussões funcionalistas que propõem uma alternativa ao binômio clássico coordenação/subordinação, na divisão parataxe, hipotaxe e subordinação, vejamos como os fenômenos de correlação, justaposição e desgarramento, não contemplados nas gramáticas tradicionais, tomam lugar no âmbito dos estudos de articulação de cláusulas.

CORRELAÇÃO, JUSTAPOSIÇÃO E DESGARRAMENTO: PROCESSOS DISTINTOS DA PARATAXE, HIPOTAXE E SUBORDINAÇÃO?

Como mencionado, correlação, justaposição e desgarramento não recebem tratamento como processos sintáticos sob a ótica gramatical clássica. Sendo fenômenos efetivamente observados no

uso cotidiano do sistema da língua, interessam à corrente funcionalista e, por isso, serão abordados aqui.

Correlação

Muitos estudos ainda desconsideram a correlação, relação de interdependência entre orações, proposta por Oiticica (1942; 1952), como processo sintático tal como o são a subordinação e a coordenação. Com base nesse autor e resgatando os trabalhos de Rodrigues (2001, 2007, 2014), explicitaremos, nesta seção, os tipos de cláusulas correlatas existentes em português.

Bechara (1992, p. 106), por exemplo, não adota a proposta de Oiticica (1942, 1952), pois coordenação e subordinação referem-se ao valor sintático de dependência e independência das orações, enquanto correlação e justaposição referem-se à ligação que as orações estabelecem entre si.

Conforme destaca Azeredo (1979),

poucos gramáticos brasileiros, entre os quais José Oiticica⁸, têm identificado na correlação e na justaposição⁹ processos de estruturação sintática distintos da subordinação e da coordenação. A maioria entende que aqueles processos servem apenas para materializar certas relações fundamentalmente coordenativas ou subordinativas (AZEREDO, 1979, p. 01).

Camara Jr. (1985), assim como Bechara (1992) e outros gramáticos, ratifica e ilustra o comentário de Azeredo (1979) supracitado. Segundo o linguista, a correlação é uma

- 8 Segundo Oiticica (1942, 1952), nem todas as orações subordinadas são adjuntos; para ele, consecutivas e comparativas são correlatas. Não é por acaso, então, que o autor divide as orações em coordenadas, subordinadas, correlatas e justapostas.
- 9 Nascentes (1959), por exemplo, observa que há autores que consideram a oração justaposta como simples adjunto adverbial, sem formar oração à parte. Para o autor, a correlação é uma “coordenação simétrica”; e a justaposição, “mero caso de gramaticalização”.

construção sintática de duas partes relacionadas entre si, de tal sorte que a enunciação de uma, dita Prótase, prepara a enunciação de outra, dita Apódose. A correlação se estabelece – a) por coordenação, ou b) por subordinação, conforme o conectivo utilizado e a noção de sequência ou de sintagma, respectivamente, que daí decorre (...) (CAMARA JR, 1985, p. 87).

Ainda, segundo o autor, a construção condicional, em português, é uma correlação de subordinação; da mesma sorte o é a comparação de grau e o símile.¹⁰

Pauliukonis (1995) endossa a tese já preconizada por Oiticica (1942, 1952) de que a correlação, como processo estruturador da sentença, situa-se em um nível diferente do da coordenação e da subordinação, já que esta autora reconhece que a força argumentativa do enunciado correlativo provém da tensão provocada pelo enlace correlato de dois termos.

Cunha (1990, p. 539) e Cunha e Cintra (1985, p. 572) também ressaltam esse aspecto: “saliente-se que as comparativas e consecutivas (e às vezes as proporcionais) introduzem orações subordinadas adverbiais, mas vêm geralmente correlacionadas com um termo da oração principal” (cf. CUNHA; CINTRA, 1985, p. 572).

A análise do período “César lê mais, que escreve”, além de servir para demonstrar a proposta de Oiticica (1952, p. 34-5), exemplifica em parte o comentário supracitado: “impossível prender a segunda oração diretamente a algum verbo como ocorre na subordinação das

10 Camara Jr. (1985, p. 75) assim define comparação: “termo que em gramática descritiva define uma construção sintática de dois membros, em que um é posto em cotejo com o outro. Estabelece-se assim um sintagma comparativo, em que ao determinado corresponde o comparado e ao determinante, o comparante. A comparação pode ser assimilativa ou símile, ou introduzir a categoria de grau explícito. Esta comparação gradativa é que tem em sentido estrito o nome de “comparação” em gramática descritiva. Sobre a símile, diz o linguista: é a comparação assimilativa, em que numa enunciação linguística se põe em cotejo formas de significação diversa: A é como B, A parece B, A dir-se-ia B” (Cf. CAMARA JR., 1985, p. 220).

substantivas e adverbiais, ou a um substantivo qual sucede com as adjetivas. A segunda oração apoia-se exclusivamente no intensivo *mais*".

Módolo (1999) considera que Oiticica (1952) parte de uma perspectiva funcional da sintaxe: foi um funcionalista "*avant la lettre*", já que seu livro *Teoria da Correlação* foi publicado na década de 50, bem antes de o Funcionalismo ter se projetado como corrente linguística. Módolo (1999), assim como Pauliukonis (1995), ressalta a preocupação de Oiticica (1952) com o componente semântico, um dos pilares de sua argumentação sobre a correlação oracional.

Um dos aspectos mais importantes que a teoria funcionalista sustenta é o de que a estrutura existe tendo em vista a necessidade de cumprir certas funções. Segundo esse ponto de vista,

a linha mestra para entender a correlação é perceber que, em primeiro lugar, as orações se correlacionam funcionalmente, resultando depois uma disposição sintática, em que um termo da primeira oração encadeia-se com outro termo da segunda oração. Essa parece ser a posição de Oiticica (MÓDOLO, 1999, p. 7).

Rodrigues (2001, 2007, 2014), à luz da proposta de Oiticica (1942, 1952) e dos trabalhos antes mencionados, ratifica o pressuposto de que a correlação é um processo sintático em que uma cláusula estabelece uma relação de interdependência com a outra no nível estrutural. Tal correlação tem sua conexão materializada por elementos formais, expressões que compõem um par correlativo, estando cada um de seus componentes em cláusulas diferentes. Segundo a autora, há, em Língua Portuguesa, a correlação aditiva, a correlação alternativa, a correlação comparativa, a correlação proporcional e a correlação consecutiva. Sendo assim, explicitamos a seguir os tipos de orações correlatas existentes em português:

1. Correlata aditiva: as orações correlatas aditivas sinalizam um acréscimo de ideias, uma soma. Com essas estruturas, o usuário da língua propõe-se a apresentar mais de uma informação em torno de um mesmo tópico. Segundo Rodrigues (2014), esse padrão é introduzido “pelos pares correlatos *não só...como, não apenas...como, tanto...como, não apenas...mas também, tão... como* etc. Como exemplo, temos (21), em que, após ser tentado pelo diabo com o argumento de que deveria transformar pedras em pães, Jesus o rebate, mostrando que o homem precisa de pão para viver, mas acrescenta uma ideia nova no segundo par correlato: o fato de que a palavra de Deus também é necessária à vida humana.

(21)

¹ Então foi conduzido Jesus pelo Espírito ao deserto, para ser tentado pelo diabo.

² E, tendo jejuado quarenta dias e quarenta noites, depois teve fome;

³ E, chegando-se a ele o tentador, disse: Se tu és o Filho de Deus, manda que estas pedras se tornem em pães.

⁴ Ele, porém, respondendo, disse: Está escrito: *Nem só de pão viverá o homem, mas de toda a palavra que sai da boca de Deus.* (Mateus 4: 1-4 – Bíblia Sagrada, versão Almeida Corrigida Fiel, grifo nosso).

2. Correlata alternativa: segundo Rodrigues (2014), nas correlativas alternativas (ou disjuntivas) há uma separação de ideias, em que uma exclui a outra. Essas construções costumam vir introduzidas “pelos pares correlativos *nem... nem, ora... ora, seja... seja* etc.” (RODRIGUES, 2014, p. 134). Em (22), dois fatos apresentados são negados, em disjunção de ideias. Trata-se de duas possibilidades negadas, porque nem um argumento (a economia estar muito bem) nem o outro (a economia estar muito ruim) podem ser defendidos com precisão:

(22)

A verdade é que *nem* a economia brasileira estava tão bem nos tempos de euforia, *nem* está tão ruim agora, apesar de tudo.

(Revista Veja on-line, ed. 01/01/2014, extraído de OLIVEIRA, 2016, p. 71, grifos da autora).

3. Correlata comparativa: com base em Rodrigues (2001, 2007, 2014), uma cláusula comparativa correlata se constitui de duas partes: a primeira, ou comparado¹¹, que contrasta com a segunda, ou comparante, mantendo-se entre elas uma relação de interdependência sintática denominada correlação. Na primeira parte da comparação, encontram-se introdutores do tipo *mais*, *menos*, *tanto...*, e na segunda, *que*, *de*, *(como)*. É o que podemos verificar na postagem a seguir em que temos o comparado “mais vale um convite pra um café” e o comparante “do que todas as fotos que você curte”. Além disso, temos, na primeira oração, o intensificador “mais” e na segunda, “do que”.

(23)



(Fonte: Facebook).

4. Correlata proporcional: a oração proporcional correlata caracteriza-se pela expressão de um fato cuja ocorrência, aumento ou diminuição, está na mesma proporção daquele que

¹¹ Os termos *comparado* e *comparante* estão sendo adotados com base em García (1994, p. 215).

se enuncia na primeira oração. Os conectores mais frequentes nesse caso são *à medida que*, *à proporção que*, *ao passo que*, *(tanto mais)...quanto mais*, *(tanto mais)...quanto menos*, *(tanto menos)...quanto mais*, *(tanto mais)...menos*. Na postagem a seguir, a primeira parte é introduzida por “quanto mais” – “quanto mais sou nordestino” – e a segunda por “mais” – “mais tenho orgulho de ser”, mostrando uma gradação do sentimento expresso – o orgulho.

(24)

**MEU OBRIGADO AO DESTINO.
 QUANTO MAIS SOU NORDESTINO,
 MAIS TENHO ORGULHO DE SER.**

(BRÁULIO BESSA)



DIA DO NORDESTINO - 8 DE OUTUBRO

UMA HOMENAGEM DA REDE PARAÍBA DE COMUNICAÇÃO



(Fonte: Facebook).

5. Correlata consecutiva: as cláusulas consecutivas podem exprimir “o resultado que a declaração feita na principal vem desencadear” (cf. ROCHA LIMA, 2003, p. 281), mas também podem evidenciar inferências, conclusões, comentários do falante em relação ao que foi exposto na oração antecedente (cf. RODRIGUES; SANTOS, 2015, p. 21). Normalmente, os pares correlatos consecutivos *tanto...que*, *tal...que*, *tão...que* etc. são os mais frequentes. Na postagem a seguir, identificamos o uso de *tanto...que* e, novamente, temos duas orações – a primeira “todo mundo já passou por algo que nos modificou tanto”, que

representa a declaração/causa, e a segunda – “que não foi mais possível voltar”, que representa o comentário/consequência da afirmativa antes feita.

(25)



(Fonte: Facebook).

Justaposição

Rodrigues e Dias (2010), com base na análise das gramáticas tradicionais de Bechara (1992), Cunha e Cintra (1985), Kury (2002), Luft (2002) e Rocha Lima (1998), constataram que a justaposição é associada (1) à coordenação, mais especificamente, às coordenadas assindéticas, (2) aos casos de algumas orações substantivas que não são introduzidas por conjunções integrantes como prescreve a tradição gramatical, (3) aos casos de orações que não estão nem na forma desenvolvida nem na reduzida. Portanto, como uma variante formal no âmbito do período composto por coordenação ou por subordinação. Além de Oiticica (1942, 1952), Ney (1955) dá à justaposição *status* de processo sintático. Assim, segundo o autor, há períodos compostos por justaposição.

Ney (1955, p. 62), afirma que “na *justaposição* há declaratividade total, sem conectivo; mas as orações não são independentes no sentido”. Exemplifiquemos a assertiva do autor, com base no texto a seguir:

(26)

BIOGRAFIA

Era um grande nome – ora que dúvida! Uma verdadeira glória.
Um dia adoeceu, morreu, virou nome de rua... E continuaram a pisar em cima dele.

(QUINTANA, Mário. *Do Caderno H*, Ed. Globo, Porto Alegre, 1973).

As três orações destacadas em negrito – “um dia adoeceu”, “morreu”, “virou nome de rua” – formam, segundo a perspectiva tradicional, um período composto por coordenação, já que elas têm independência sintática. Além disso, elas não são separadas umas das outras por conjunção coordenativa, sendo, portanto, classificadas como coordenadas assindéticas. Aplicando a definição de Ney (1955), supramencionada, ao período em análise, verificamos que há duas propriedades que o aproximam do período composto por justaposição – a ausência de conector e o fato de haver nas orações que o formam uma “declaratividade total”, ou seja, não são as partes separadamente que interessam, mas a informação do período como um todo. Tal aspecto distingue a proposta deste autor da que vimos antes, porque as orações não têm autonomia de sentido. Em *Biografia*, conforme nosso conhecimento partilhado de mundo, normalmente as pessoas viram nome de rua depois de morrerem. Portanto, apresenta-se, no texto, uma sequência de ações que seguem uma ordem preestabelecida.

Com base neste aspecto diferenciador da coordenação e da justaposição de Ney (1955), Rodrigues e Dias (2010), adotando a visão funcionalista, optam por considerar a justaposição um processo sintático de articulação de cláusulas em que há uma relação inferencial entre seus núcleos. Isso equivale a dizer que a relação entre as cláusulas

justapostas é explicitada sem conectores, constituindo uma relação entre duas ou mais cláusulas próximas umas às outras, cuja relação semântica é dada por inferência (cf. HOPPER; TRAUGOTT, 2003).

Rodrigues e Gonçalves (2015), analisando propagandas publicitárias e dando a elas tratamento prosódico, ratificaram algumas considerações de Rodrigues e Dias (2010). As autoras verificaram que as cláusulas justapostas se caracterizam pela interdependência semântica, por não serem introduzidas por conector, por não possuírem pausa significativa entre si, por possuírem uma entoação ascendente e por serem mais dependentes semanticamente umas das outras. Já as propagandas coordenadas se caracterizam por uma independência sintática e semântica, por poderem ou não ser introduzidas por conector, por possuírem pausa significativa entre as cláusulas e por serem menos dependentes semanticamente, apresentando, portanto, uma entoação descendente (cf. GONÇALVES, 2017). Vejamos mais um exemplo:

(27)



(Fonte: GONÇALVES, 2017, p. 64).

Na propaganda do *Centro de Cirurgia da Obesidade*, há um período composto por justaposição em que emergem proposições relacionais ou conteúdos semânticos que podem ser inferidos da articulação das cláusulas que o formam. Assim, podemos inferir as seguintes relações semânticas no contexto: *[Porque/visto que] perde peso, ganha saúde* ou *[À medida que/se/quando] perde peso, ganha*

saúde. Portanto, se adotássemos a visão tradicional, tais relações deixariam de ser consideradas na análise, porque simplesmente nesta perspectiva só se priorizam as relações semânticas quando as cláusulas são interligadas por meio de conectores.

Desgarramento

Na síntese gramatical que fizemos no quadro 1, percebemos que, nas relações de subordinação, sempre se pressupõem, no mínimo, duas orações. Essas inferências emergem nas explicações de que precisa haver uma principal e uma subordinada (LUFT, 1978; CUNHA; CINTRA, 1985; ROCHA LIMA, 1998; KURY, 2002) materializadas cotextualmente e/ou quando os gramáticos mostram que uma oração funciona, de maneira dependente, como termo da outra (BECHARA, 1987; ROCHA LIMA, 1998). No entanto, o uso real da língua apresenta casos de subordinação que fogem a essa descrição:

(28)

Foi nos velhos tempos. Quando Zé Ramos Filho formava zaga com o Glagê no Terrestre. Priscas eras, diria o sempre elegante José Cabral. Idos dos anos 30, ênfato. (Plínio Barreto – Com todo respeito – ESTADO DE MINAS, Caderno Cultura, 24/07/04, p. 2) (DECAT, 2009, p. 1, sublinhado da autora).

(29)

mas realmente então está encerrado... mas gostaríamos demais de mais filhos...embora eu fique quase biruta... (NURC/SP, D2, 360:90-94) (DECAT, 2009, p. 2, sublinhado da autora).

Desde Decat (1999), a pesquisadora divulga resultados da análise de enunciados que, mesmo classificados tradicionalmente como dependentes, são realizados no discurso de forma solta, independente, “desgarrada” da cláusula principal, como ilustram as

cláusulas sublinhadas em (28) e (29). A partir da noção de “unidade de informação”, proposta por Chafe (1980), como vimos, Decat (1999) mostra que essas orações “desgarradas” constituem nova unidade informacional, o que foi confirmado em análise prosódica empreendida por Rodrigues; Silvestre (2017). Nessas estruturas, as pesquisas revelam haver “a existência de pausa entre a cláusula anterior e a cláusula *desgarrada*, fato não observado nos dados em que não há *desgarramento*” (RODRIGUES; SILVESTRE, 2017, p. 234).

A frouxa relação entre cláusulas não encaixadas leva Decat (2011) a postular que as adjetivas explicativas (apositivas) e as adverbiais seriam mais ‘desgarráveis’, tendo em vista seu grau baixo de integração com as nucleares a que se acoplam. Quanto ao desgarramento de completivas, Decat (2011) mostra que essas estruturas estão atreladas à sequenciação parafrástica, fato confirmado e rediscutido em Rodrigues (2019), que analisa casos de completivas desgarradas para além dos contextos de estruturas parafrásticas.

Do ponto de vista pragmático, as desgarradas servem a funções comunicativas, com efeitos relacionados à ênfase, à coesão (DECAT, 1999; 2011), à focalização, à avaliação, à retomada e a adendo (DECAT, 2009; 2011), por exemplo, contribuindo para a argumentação em diversos gêneros textuais (DECAT, 2004).

Decat (2019) mostra que o desgarramento não “se trata de uma estrutura que antes ocorreu ‘presa’, encaixada em outra e que, por decisão de algum tipo, foi ‘transformada’ em outra” (DECAT, 2019, p. 21); pelo contrário “a estrutura desgarrada já é produzida na forma independente, servindo aos objetivos comunicativos do falante (de focalização, de manifestação de expressividade) (DECAT, 2019, p. 21)”. Além disso, esse fenômeno “não tem relação com apagamento, isto é, não decorre de eliminação da oração principal” (DECAT, 2019, p. 22) e não se relaciona à coordenação.

Ampliando o olhar sobre as estruturas desgarradas¹², Silvestre; Rodrigues (2017) propõem a existência de tipos de desgarramento: o cotextual, o contextual e o inerentemente pragmático. No primeiro caso, como em (28) e (29), a oração nuclear ainda é recuperável pelo cotexto; entretanto, há casos como os analisados em Cavalcante; Rodrigues (2018), em que a oração nuclear não está materializada linguisticamente, mas adaptada a outros meios semióticos, como, por exemplo, a uma imagem:

(30)

Quando eu pego alguém tentando
 desbloquear meu celular



Fonte: Instagram @instasurreal, extraído de Cavalcante; Rodrigues (2018, p. 520).

Tais reflexões levaram Cavalcante (2018) a adotar uma nova perspectiva: o que, em um viés, pode ser analisado como desgarramento (sintático), em outro, pode ser analisado como “agarramento” (ou dependência semântico-pragmática), situação descrita em Mithun (2008) como mudança/extensão de dependência. Por isso, Cavalcante (2018) propõe que o desgarramento sintático implica “agarramento” pragmático (i) ao cotexto linguístico (com ou sem adaptações), (ii) ao cotexto não linguístico ou (iii) ao contexto comunicativo.

¹² Entre as fontes bibliográficas que reúnem, em formato de livro, estudos sobre o desgarramento, remetemos o leitor às obras de Decat (2011) e Rodrigues (2019).

Como pudemos perceber, os fenômenos efetivamente observados no uso linguístico estão bem aquém das descrições gramaticais. Nas situações reais de interação, os padrões sintáticos, sensivelmente modelados pelos usos, são atualizados e (re)modelados. Usando a analogia de Bybee (2016), percebemos que as línguas naturais humanas, assim como as dunas de areia, são fenômenos tanto estruturados como variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propomo-nos a abordar o fenômeno sintático da articulação de orações em perspectiva funcionalista, tendo em vista quatro problemas centrais: (i) a discussão da classificação das orações em coordenadas e subordinadas, pondo em foco principalmente o critério da dependência; (ii) a subdivisão das subordinadas em substantivas, adjetivas e adverbiais, revelando subgrupos bastante heterogêneos; (iii) os valores semânticos múltiplos de conectores e construções oracionais; (iv) as estruturas que não são abrigadas nas descrições tradicionais gramaticais, tais como: correlatas, justapostas e “desgarradas”. Em nossa exposição, dividimos o capítulo em três seções nas quais discorreremos sobre tais questões, além da introdução e destas considerações finais.

Na primeira, apresentamos a abordagem tradicional da sintaxe das orações (LUFT, 1978; CUNHA; CINTRA, 1985; BECHARA, 1987; ROCHA LIMA, 1998; KURY, 2002). Vimos que o principal critério adotado é o de dependência sintática: enquanto as coordenadas são apresentadas como menos dependentes, as subordinadas são vistas como mais dependentes, com apresentação nessa ordem nas gramáticas. Nesta seção, propusemos que a descrição deveria se iniciar pelas subordinadas (substantivas, adjetivas e adverbiais, nessa

ordem), para, em seguida, passar às coordenadas, considerando grau de encaixamento e dependência semântica. Na segunda seção, elucidamos algumas abordagens funcionalistas (HAIMAN; THOMPSON, 1984; HALLIDAY, 1985; LEHMANN, 1988; ABREU, 1997; HOPPER; TRAUGOTT, 2003; GONÇALVES, 2012; DECAT, 2014) sobre a articulação de orações, com foco na proposta parataxe-hipotaxe-subordinação. Na terceira seção, apresentamos fenômenos que carecem de descrição nas gramáticas tradicionais: a correlação (relação de interdependência entre orações), a justaposição (inferência semântica entre as orações) e o desgarramento (independência de orações subordinadas).

Buscamos ilustrar nossas análises com exemplos extraídos do uso real, vinculando-nos à abordagem funcionalista. Acreditamos que a discussão efetuada neste capítulo pode servir de consulta a estudantes de distintos níveis acadêmicos, motivando-os a buscar novas fontes e empreender novas pesquisas sobre o modo como as orações se combinam nos textos orais/escritos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. Coordenação e subordinação – uma proposta de descrição gramatical. *Alfa*, São Paulo, v. 41, p. 13-37, 1997.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Fala, Amendoeira. 17. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2004.
- AZEREDO, José Carlos de. *Sobre os processos de estruturação sintática*. Niterói/Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 1979. mimeo.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 15. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1992.

BLUTEAU, Rafael. *Syntaxe*. In: BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário Português & Latino*. v. 7. Lisboa Occidental, 1728. p. 821. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/1/syntaxe>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRAGA, Rubem. *Casa dos Braga* – Memória de infância. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha e Revisão Técnica de Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CARVALHO, Cristina dos Santos. Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas. *Veredas*, Juiz de Fora (MG), v. 8, n. 1-2, p. 9-27, 2004.

CAVALCANTE, Sávio André de Souza. *O desgarramento sintático e o agarramento pragmático de Cláusulas Hipotáticas Circunstanciais Temporais*. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2018. (Comunicação oral no III Seminário de Estudos sobre o Português em Uso – PORUS).

CAVALCANTE, Sávio André de Souza. *Efeitos prototípicos da intercalação de Cláusulas Hipotáticas Circunstanciais Temporais no Espanhol mexicano oral*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal Ceará, Fortaleza, 2020.

CAVALCANTE, Sávio André de Souza; RODRIGUES, Violeta Virginia. A Estrutura Argumental Preferida de Cláusulas Hipotáticas Circunstanciais Temporais desgarradas em memes quando. *Gragoatá*, Niterói, v. 23, n. 46, p. 518-543, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33588>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CHAFE, Wallace L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W. L. (Ed.). *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex, 1980.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. edição revista e atualizada de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FAE, 1990.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Relações adverbiais e gênero do discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 28, p. 19-36, jan.-jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636692/4411>. Acesso em: 18 abr. 2020.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 23-38, 1º sem. 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10274>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Orações relativas apositivas: SNs ‘soltos’ como estratégia de focalização e argumentação. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 79-101, jan.-dez. 2004.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Estruturas desgarradas em foco: a função focalizadora de orações em sua ocorrência sem a oração-matriz, no português falado e escrito. *In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 2009, João Pessoa – PB. ABRALIN 40 ANOS – ANAIS. João Pessoa – PB: Ideia, 2009. p. 2141-2151.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. A noção de unidade informacional no tratamento da subordinação. *Veredas atemática*, Juiz de Fora (MG), v. 18, n. 2, p. 123-135, 2014.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. O ‘desgarramento’ como estratégia de focalização em língua portuguesa. *In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA CONECTIVOS E CONEXÃO DE ORAÇÕES*, 2., 2018, Niterói-RJ. *Anais...* Niterói – RJ: Letras da UFF, 2019. p. 17-34.

DIK, Simon Cornelis. *The theory of functional grammar – Part 1: The structure of the Clause*. 2. ed. rev. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997.

FACUNDO, Matheus. Camilo prorroga decreto de isolamento social no Ceará por mais 15 dias. *O Povo*, Fortaleza, 04 abr. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/coronavirus/2020/04/04/camilo-prorroga-decreto-de-isolamento-social-no-ceara-por-mais-15-dias.html>. Acesso em: 04 abr. 2020.

GARCÍA, Ángel López. *Gramática del español*. Madrid: Arco/Libros S. L., 1994. 1. La oración compuesta.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

GONÇALVES, Sebastião Carlos. Orações subjetivas e mudança de padrões na história do português. In: SOUZA, E. R. (org.). *Funcionalismo linguístico – Análise e descrição*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 93-118.

GONÇALVES, Adriana Cristina Lopes. *Não é o objeto, é a perspectiva: Justaposição como procedimento sintático. Uma análise sintática, pragmática e prosódica*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 2017. p. 143, mimeo. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa.

HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. Subordination in universal grammar. In: ANNUAL MEETING OF BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 10, 1984, Berkeley. *Proceedings...* Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1984.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. Austrália: Edward Arnold, 1985.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. "Sintaxe". In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1751.

ISENÇÃO DE IPVA | PAGUEI QUANDO NÃO DEVERIA. Disponível em: <https://www.despnet.com/ipva-paguei-quando-nao-deveria/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

LEHMANN, Christian. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, John; THOMPSON, Sandra A. *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988. p. 181-225.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida*. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 15. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A luneta mágica*. Fortaleza: ABC Editora, 2001.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. (orgs.). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

MANN, William; THOMPSON, Sandra A. *Relational propositions in discourse*. California: University of Southern California, 1983.

MANN, William; THOMPSON, Sandra A. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, v. 8, n.3, p. 243-281, 1988.

MITHUN, Marianne. The extension of dependency beyond the sentence. *Language*, v. 84, n. 1, p. 69-119, mar. 2008. Disponível em: <http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/mithun/pdfs/Mithun%202008%20Dependency%20beyond%20the%20sentence.pdf>. Acesso em 21 abr. 2020.

MÓDOLO, Marcelo. *Correlação: Estruturalismo versus Funcionalismo*. (Pré) publications: forskning og undervisning. Danmark: Romansk Institut, Aarhus Universitet, 1999.

MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. 35. edição, revista e atualizada. São Paulo: Cultrix, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. Estruturas coordenadas aditivas. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). *Gramática do Português Falado*. Volume VII: Novos estudos. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 351-405.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

NEY, João Luiz. *Guia de análise sintática*. Rio de Janeiro: s. ed., 1955

OITICICA, José. *Manual de análise léxica e sintática*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942.

OITICICA, José. *Teoria da correlação*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1952.

OLIVEIRA, Jovana Mauricio Acosta de. *Análise funcional das construções correlatas Alternativas*. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3419/1/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Jovana%20-%20vers%20a3o%20final%201.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Função argumentativa da correlação. In: CUNHA PEREIRA, Cilene da & DIAS PEREIRA, Paulo Roberto (orgs. e coords.). *Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários In Memorian Celso Cunha*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995. p. 337-347.

RAPOSO, Eduardo B. P. et al. (orgs.). *Gramática do Português*, vol. II. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

ROCHA LIMA, Carlos H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

RODRIGUES, Violeta Virginia. *Construções comparativas: estruturas oracionais?* 2001. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES, Violeta Virginia. Correlação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RODRIGUES, V. V. Em foco a correlação. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 122-139, 2014.

RODRIGUES, V. V. (Org.). *Desgarramento de cláusulas em português: usos e descrição*. São Paulo: Blucher, 2019. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/desgarramento-de-clausulas-em-portugues-usos-e-descricao-1584/ciencias-humanas-e-comunicacao-114>. Acesso em: 21 abr. 2020.

RODRIGUES, V. V. O desgarramento de orações completivas no Facebook. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA CONECTIVOS E CONEXÃO DE ORAÇÕES, 2., 2018, Niterói-RJ. *Anais... Niterói – RJ: Letras da UFF*, 2019. p. 93-112. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/anaisdocco/article/view/28604>. Acesso em: 21 abr. 2020.

RODRIGUES, V. V.; DIAS, Maria de Lourdes S. Justaposição: processo sintático distinto da coordenação e da subordinação? In: RODRIGUES, V. V. (org.). *Articulação de Orações: pesquisa e ensino*. 1 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, v.1. p. 11-30. ISBN 978-85-87043-92-4.

RODRIGUES, Violeta Virginia; GONÇALVES, Adriana Cristina Lopes. Comprou, levou? Justaposição: procedimento sintático comum em propagandas. *Revista digital do programa de pós graduação em Letras da PUC – RS*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 409-421, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/20348>. Acesso em: 18 abr. 2020.

RODRIGUES, Violeta Virginia; SANTOS, Evelyn C. M. Orações consecutivas: estruturas de correlação? *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 52, p. 50-72, ago.-dez. 2015.

SILVESTRE, A. P. S.; RODRIGUES, V. V. Desgarramento: um novo olhar. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA CONECTIVOS E CONEXÃO DE ORAÇÕES, 1., 2016, Niterói-RJ. *Anais...* Niterói – RJ: Letras da UFF, 2017. p. 217-237. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/anaisdocco/article/view/12796>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SOUZA, Maria Suely Crocci. *A Hipotaxe Adverbial Temporal: uma abordagem funcionalista*. 1996. 203 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – *Campus* de Araraquara, São Paulo, 1996.

3

João Paulo Eufrazio de Lima

SEMÂNTICA OU SEMÂNTICAS?

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.113.101-124](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.113.101-124)

Resumo:

Neste artigo, abordamos resumidamente as duas principais correntes nos estudos semânticos: a tradição advinda da lógica aristotélica e a tradição retórico-hermenêutica. Para a lógica aristotélica, mais modernamente representada em nomes como Frege, a linguagem é vista como uma forma representacional do mundo, ou seja, o mundo é um dado a priori e independente da linguagem cuja função é tão somente rotulá-lo. Em oposição a esta visão, hoje sabidamente simplista, a tradição retórico hermenêutica, cujas bases remontam à Gramática de Port-Royal, advoga que o significado não advém do mundo e que este não é um dado a priori e nem, muito menos, independente da linguagem. Entendemos, então, a semântica não apenas como um nível de análise, mas sim um estudo independente da língua cujos conceitos fundamentais abordamos resumidamente, ao mesmo tempo em que fazemos um breve resumo histórico deste importante campo de estudo.

Palavras-chave:

Semântica; Sentido; Significado.

O MUNDO E SEUS SIGNIFICADOS

Provavelmente desde o próprio advento da escrita, a questão do significado das palavras tornou-se objeto de reflexão daqueles que tinham a tarefa de extrair o sentido geral de um texto ou de, ao contrário, plasmar, em uma forma mais fixa, o fugaz pensamento humano.

Decorrido tanto tempo em que este assunto é alvo de escolas filosóficas e, mais recentemente da Linguística, poderíamos, *grosso modo*, dividir os estudos semânticos em duas grandes tradições: a tradição advinda da lógica aristotélica e a tradição retórico-hermenêutica.

Para a lógica aristotélica, mais modernamente representada em nomes como Frege, a linguagem é vista como uma forma representacional do mundo, ou seja, o mundo é um dado *a priori* e independente da linguagem cuja função é tão somente rotulá-lo. É característica dessa linha a divisão tripartite em palavra, conceito e a coisa “real” no mundo (referente).

Dessa forma, para lógica aristotélica, o mundo é independente da linguagem que o representa e, portanto, o mesmo para todos os seres humanos. Há, então, uma relação unívoca entre as palavras (a linguagem em geral) e as coisas do mundo. Portanto, a linguagem em si é universal, e as línguas seriam apenas formas distintas de representar um mesmo mundo.

Em oposição a esta visão, hoje sabidamente simplista, a tradição retórico hermenêutica, cujas bases remontam à Gramática de Port-Royal, advoga que o significado não advém do mundo e que este não é um dado *a priori* e nem, muito menos, independente da linguagem.

Para nosso objetivo aqui, fixemo-nos nas contribuições de Saussure, embora esta tradição conceitual seja bem anterior a ele. Para o mestre Genebrino, o significado, parte indissociável de seu correlato significante, é interno à língua e resultante do valor linguístico advindo da oposição entre um signo linguístico e outros de sua mesma classe.

Para melhor entendimento, pensemos em palavras que pertençam a um mesmo campo semântico como, por exemplo, carro, caminhão, ônibus, van, para ficarmos nessas quatro apenas. A distinção entre elas não se dá por seus entes no mundo, mas por um conjunto de traços linguísticos (valores) que as opõem. Podemos pensar, por exemplo, nas funções de cada um destes elementos: a função primordial do carro, ônibus e van é levar passageiros, enquanto o caminhão tem a função primordial de levar carga. Por outro lado, podemos distinguir carro, ônibus e van por sua capacidade de levar passageiros. Perceba que estes traços independem dos objetos do mundo, embora mantenha com eles alguma relação de verdade.

Sendo assim, para a visão linguística, o significado mantém alguma relação com o mundo, do qual extraímos suas condições de verdade, mas não é uma relação unívoca. Ao contrário, cada língua estabelecerá dentro de sua lógica interna os valores dos quais se constituirão seus signos e a oposição entre eles.

Outra conclusão que podemos tirar desse entendimento é que o mundo não é um dado *a priori*, independente da língua/linguagem, mas, ao contrário, o mundo é criado e recriado historicamente através da língua/linguagem. Portanto, o significado, é em si, instável e pode variar ao passar dos tempos. Pense, por exemplo, no significado de “família” ao longo dos tempos e o debate sobre seu alcance no mundo atual.

Como já é possível perceber, o conceito de significado é bastante polêmico e sobre ele discutiremos ainda mais no decorrer deste texto.

Mas, façamos uma pausa para comentar um pouco sobre o campo de estudo dedicado ao estudo do significado, a Semântica, e sua relação com os outros níveis de análise linguística.

O OBJETO DE ESTUDO DA SEMÂNTICA

O objeto de estudo da Semântica é o significado. Contudo, por trás dessa aparente afirmação simples, existe muita controvérsia, pois o conceito de significado é bastante vasto e, de uma forma ou de outra, acaba sendo caro a todas as áreas da Linguística.

Tradicionalmente a Semântica era vista não como um nível de análise independente, mas como um critério utilizado por todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático), sobretudo, a partir dos estudos estruturalistas em que a língua é entendida como um sistema de oposições a partir do valor (semântico) de cada unidade dentro dos níveis linguísticos (SAUSSURE, 1981 [1916]).

Pode-se perceber isso quando entendemos, por exemplo, que, no nível fonológico, a distinção dos fonemas, através dos pares mínimos, é feita justamente por um critério semântico, como, por exemplo, em: ['pata] e ['vaca] em que [p] e [b] são fonemas, pois sua troca pode resultar em uma mudança de significado na língua.

Por sua vez, na Morfologia, é também o critério semântico que irá distinguir os morfemas, definidos, geralmente, como a unidade mínima constituída de significado, como, por exemplo, em "cachorros", em que {-s} é a marca de plural, em oposição ao morfema zero de meninoØ, singular.

No nível sintático, é também o critério semântico que, por exemplo, terminará a aceitabilidade/gramaticalidade das estruturas

de uma língua (CHOMSKY, 1957). Dessa forma, uma estrutura como “a João bolsa Maria uma deu*” é dita agramatical, pois, embora formada por elementos da língua, não possui uma estrutura que comporte um significado à oração, fato este atestado por qualquer falante nativo. Ainda neste nível, poderíamos mencionar os conceitos de ambiguidade, topicalidade, foco, etc. como atrelados, de alguma forma, ao conceito de significado.

Como bem nos lembra Cançado (2012), “a semântica não pode ser estudada somente como a interpretação de um sistema abstrato, mas também tem que ser estudada como um sistema que interage com outros sistemas” (CANÇADO, 2012, p. 19).

Veremos, contudo, que, para além de um critério de análise, a semântica pode (e deve!) ser vista também como um nível de análise independente que nos possibilite analisar uma sentença e, do conjunto de seus elementos, extrair um significado.

Contudo, antes mesmo de nos debruçarmos sobre o foco desta nossa exposição, a semântica formal, é preciso ainda antes separá-la das outras espécies de semânticas. Isso mesmo, o conceito de significado é tão vasto que, mesmo dentro do estudo específico da semântica, entendida como um nível independente de análise, existem entendimentos distintos sobre a conceituação de significado e sobre o escopo desta área. Façamos, portanto, primeiramente um breve apanhado dos diferentes tipos de estudos semânticos.

SEMÂNTICA OU SEMÂNTICAS?

Dado que não é nosso objetivo aqui traçar um panorama das várias vertentes da Semântica, mas sim apenas situar a Semântica Formal dentro deste quadro maior, traçaremos aqui um pequeno

esboço sobre três outras áreas que, de alguma forma, tratam também sobre o significado à sua maneira, o que nos ajudará a entender as motivações e os limites de nosso foco principal, que é a Semântica Formal.

Começemos nosso estudo, então, pela chamada Semântica Lexical, cujo objetivo é decompor e analisar o significado das palavras isoladas, ou seja, fora de um contexto qualquer.

De base estruturalista, a Semântica Lexical buscou adaptar tal método a seu campo de estudo, utilizando-se muito do sucesso anterior da Fonologia. Tal como esta, a Semântica Lexical busca decompor o significado das palavras, abstraindo daí sua distinção a partir de traços distintivos de conteúdo, os chamados semas. O conjunto desses traços chama-se semema, e a análise dos semas de uma palavra chama-se análise componencial ou sêmica. Palavras (também denominadas lexemas) que possuem sememas bastante semelhantes formam um campo lexical.

Vejamos um exemplo clássico a partir do estudo de Bernard Pottier do campo lexical “assentos”, o qual ele decompõe em semas como, por exemplo, “para sentar-se”, “com/sem pés”, “de matéria rígida”, “com braços”, quantidade de assentos” etc. É através desta decomposição que podemos distinguir termos deste campo lexical, como cadeira, banco, sofá, pufe, poltrona etc.

Além deste estudo das palavras individualmente, a Semântica Formal analisa alguns tipos de relações entre as palavras de uma mesma língua, tais como: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, paronomásia, polissemia etc., que veremos mais adiante por também ser base para Semântica Formal.

Ao contrário das semânticas de base lógico-estruturalista, a chamada Semântica da Enunciação, cujo principal autor é Ducrot,

insere-se na tradição retórico-hermenêutica e não crê que o significado seja externo à linguagem. Ao contrário, segundo Ducrot (1979), a linguagem é o meio e condição *sine qua non* pelo qual construímos o mundo. Dessa forma, também não existe verdade (cf. condições de verdade mais adiante), pois esta é criada a partir de nossas interlocuções de forma que, a todo tempo, estamos tentando convencer uns aos outros sobre dos pontos de vista sobre o mundo.

Como consequência deste fato, todo enunciado é em si polifônico, pois agrega sempre várias vozes inter-relacionadas (interlocutores) que o afirmam, contrapõem ou o negam. Vejamos um exemplo.

Se alguém me diz:

- O meu livro está rasgado.

Temos, nesta enunciação, pelo menos, duas vozes que se relacionam:

E1: Alguém possui um livro.

E2: O livro está rasgado.

Dependendo do contexto, da entonação de voz e outros fatores extralinguísticos, um terceiro enunciado pode se sobrepôr aos outros dois:

E3: você rasgou o livro.

Além disso, para cada um dos enunciados acima, existem igualmente suas negações. Portanto, cada um pode ser negado pelo interlocutor. Por exemplo, posso negar o primeiro enunciado ao dizer que o livro não pertence ao meu interlocutor, posso negar o segundo ao dizer que o livro não está rasgado (agora, estava já antes), e posso negar o terceiro ao negar que tenha sido eu o responsável por rasgar o livro.

Portanto, mesmo para um enunciado aparentemente simples como o do exemplo anterior, uma rede de enunciados é posta em

relação, o que já nos alerta para a polissemia/polifonia inerente a todo enunciado.

Por fim, temos a Semântica Cognitiva cujo principal modelo de análise está em Lakoff e Johnson (1980). Esta vertente semântica nega o princípio gerativista da centralidade da sintaxe em relação à semântica. Para eles, ao contrário, é o significado a peça chave da linguagem, uma vez que a função básica da linguagem é a comunicação.

A semântica Cognitiva também nega os princípios do que Lakoff e Johnson (1980) chama de “semântica objetivista”, cuja ideia de significado se baseia em um conceito de verdade amparado nos referentes do mundo. Para este campo de estudo, o significado, ao contrário, emerge de dentro para fora, pois advém de nosso corpo e de sua interação com o meio.

Dessa forma, o significado linguístico não é totalmente arbitrário, mas fruto dos esquemas imagéticos que são oriundos, por sua vez, dos esquemas sensório-motores que permeiam nossas ações no mundo.

Por exemplo, desde bebês, o esquema sensório-motor que nos permite o deslocamento de um lugar para outro estrutura o esquema imagético que Lakoff e Johnson (1980) denomina CAMINHO¹³, esquematizado da seguinte forma:

A —————> B

É esse esquema que possibilita a compreensão de enunciados como:

“Ela foi para o quarto”

E também de enunciados complexos como, por exemplo:

“Ela seguiu seu destino”.

Dessa forma, entende-se que o significado não é fenômeno puramente linguístico, mas sim cognitivo, pois, nesta concepção, a

13 Os chamados esquemas-imagéticos são sempre escritos em caixa alta.

nossa mente está estruturada em função desses esquemas sensório-motores que organizam nosso entendimento do mundo.

Como é possível perceber a partir dos dois exemplos acima, a análise da Semântica Cognitiva abarca tanto enunciados simples como enunciados complexos, a partir do conceito de metáfora conceitual de Lakoff & Johnson (1980), aos quais remetemos nosso leitor para um maior aprofundamento.

Feito este pequeno panorama, é hora de focar na área da Semântica que objetivamos: a Semântica Formal, cujas bases e principais conceitos abordamos a seguir.

A SEMÂNTICA FORMAL

Esta vertente da Semântica, que antecede todas as demais, e contra a qual todas as demais divergem, está inserida na aqui denominada tradição lógico-estruturalista; portanto, admite-se que o significado está amparado em um dado do mundo, ou seja, é algo extralinguístico, mas passível de ser verificado.

Dessa forma, entende-se que a propriedade central de qualquer língua natural é sua referencialidade, ou seja, a capacidade de representar linguisticamente tudo o que está no mundo. O significado é, portanto, o resultado da interface entre a linguagem e o mundo para o qual ela aponta.

Logo, conhecer o significado de uma sentença é compreender suas condições de verdade, ou seja, as circunstâncias no mundo que nos permitem definir se o que se diz é falso ou verdadeiro.

Contudo, é preciso entender que o referente não se liga univocamente a um objeto “real” do mundo, uma vez que existem

referentes também criados para mundos imaginários e para estados mentais como, por exemplo, nas sentenças abaixo:

Dom Casmurro era realmente um sujeito complexo.
A tristeza invadia os corações.

Perceba que os referentes “Dom Casmurro”, personagem da obra homônima de Machado de Assis, e “tristeza”, que é um estado mental, não são entes concretos, mas sim, algo abstrato, ou seja, no primeiro caso, um personagem e no segundo caso, uma ideia.

Embora nem todos os teóricos semanticistas estejam empenhados em dar conta destes tipos de sentenças, e embora o arcabouço teórico da Semântica Formal pareça ter limites para essa finalidade, é necessário considerar essa amplificação do conceito de referente, ainda que seja para estabelecer os limites de análise semântica de base formalista.

Para tanto, a Semântica Formal toma como unidade mínima a sentença, entendida como uma unidade linguística composta por palavras gramaticalmente estruturadas e com significado. Aliás, é justamente a aceitabilidade do significado como parte inerente à sentença, e externo à língua, que diferencia a Semântica Formal da Sintaxe Gerativa da qual herda alguns conceitos, como veremos.

A Semântica Formal busca, então, analisar o significado de uma sentença, compreendendo que, embora cada elemento contribua à sua maneira para o significado geral, este, por sua vez, não se constitui da mera soma do significado de cada termo individual. Este fato é facilmente atestado, pois, se tudo o que soubéssemos fosse o significado individual das palavras, não seremos capazes de perceber a diferença de sentenças como as duas abaixo:

Pedro cumprimentou João.
João cumprimentou Pedro.

Percebe-se logo que a distinção entre uma sentença e a outra se dá pelas noções sintáticas de sujeito e objeto, que determinam, a partir da estrutura argumental do verbo, quem é agente e quem é paciente nessa relação.

Logo, pode-se concluir que o significado não é o resultado da soma das partes de uma sentença, visto que é determinado também pela estrutura gramatical. Entendido assim, o grande questionamento da Semântica Formal é: como podemos calcular o significado de uma sentença a partir de suas partes e tendo em conta sua estrutura sintática?

Vale ressaltar que objetivo semelhante possui outra área correlata à Semântica e com a qual as fronteiras são fruto de debate há bastante tempo: a Pragmática. Irei admitir aqui, para efeito didático, que a Semântica Formal busca analisar as sentenças e calcular seu significado sem levar em consideração o contexto em que se deu a comunicação. Por sua vez, a Pragmática busca analisar o efeito de sentido resultante do contexto sobre as sentenças, o que veremos pontualmente um pouco mais adiante.

Dito isto, passemos a examinar, ainda que de forma introdutória, alguns dos conceitos-chave para a Semântica Formal e com os quais podemos levar a cabo o objetivo de descrever este campo de estudo.

Conceitos-chave da Semântica Formal

Referente, sentido e significado

O valor de verdade de uma sentença é dado por sua correspondência com sua referência no mundo, ou seja, a entidade, objeto ou estado no mundo. Contudo, essa relação é bastante complexa.

Um primeiro problema para a noção de referência é que um mesmo referente pode ser apontado no mundo através de expressões distintas. Vejamos um exemplo:

E) O Papa Francisco lembrou hoje das vítimas do holocausto em sua homilia.

F) O Sumo Pontífice lembrou hoje das vítimas do holocausto em sua homilia.

Podemos facilmente perceber que as expressões “Papa Francisco” e “Sumo Pontífice” constituem formas distintas que apontam para um mesmo referente no mundo.

Outro problema para a noção de referência é que algumas expressões podem modificar seu referente de acordo com o contexto. É o caso, por exemplo, de uma expressão como “o presidente da república”. Para definir seu referente, é necessário recorreremos ao contexto em que foi proferida a sentença, pois o referente concreto de “presidente” pode mudar no correr dos anos, assim como o de “república” pode variar de acordo com a nação a que se refira.

Foi pensando nesses problemas sobre o conceito de referência que Frege (1978 [1892]) propôs aliá-lo ao que denominou de “sentido”. Em sua concepção, a referência é, portanto, a entidade apontada por uma determinada expressão linguística em um determinado contexto, enquanto sentido, por sua vez, diz respeito ao modo, a expressão linguística, como o referente é linguisticamente expresso.

Trocando em miúdos, o sentido é algo mais abstrato que diz respeito a uma espécie de conceito pelo qual categorizamos as entidades, enquanto o referente é algo mais concreto que diz respeito a uma entidade específica e concreta no mundo.

Por exemplo, se alguém diz “cadeira”, podemos imediatamente entender algo como “um objeto com pés e encosto que serve para

sentar”. Este, portanto, é o sentido de “cadeira”. Já a cadeira específica sobre a qual estou falando só é possível ser identificada no mundo, ou seja, é preciso, para isso, identificarmos seu referente no mundo. Ainda segundo Frege (1892), quando então conseguimos relacionar um sentido a um referente no mundo, temos, então, o significado.

Entendida a base da referencialidade para a Semântica Formal, é hora de examinarmos alguns conceitos-chave para a análise semântica, o que passaremos a discutir a seguir.

*Implicações/inferências e seus tipos:
 acarretamento e pressuposição*

Qualquer falante de uma língua natural sabe, ainda que intuitivamente, que o sentido de uma sentença, como já dito, é mais do que a soma de suas partes. Dessa forma, muitas vezes, é preciso entender o que está subentendido a partir de uma expressão linguística ancorada a determinado contexto. Esse processo de captar outros sentidos a partir de uma mesma expressão linguística é comumente chamado de inferência ou implicação.

Para a Semântica, a implicação é gradual, ou seja, existem graus distintos que vão desde o mais dado, ou seja, aquele captado necessariamente a partir da expressão linguística posta até os mais indiretos em que entram em jogo o contexto, aliado ao conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado e fatores paralinguísticos que extrapolam os limites de nossa exposição.

Apenas para termos uma pequena ideia dos diferentes graus de implicação, vejamos a sentença abaixo:

Pedro parou de beber.

Em um nível mais dado, ou seja, a partir das expressões linguísticas postas, podemos inferir outra sentença, como: “Pedro bebia”. Esse seria então o nível mais básico das implicações. Contudo, dependendo do contexto e de outros fatores como o conhecimento partilhado, essa mesma sentença pode ter sentidos muitos diferentes.

Por exemplo, se esta sentença fosse dita por alguém em um contexto no qual colegas costumam frequentar um mesmo bar em um dia e hora programados, o sentido poderia ser, na verdade: “Pedro não virá hoje” ou mesmo “Pedro não virá mais aqui”. Neste caso teríamos aquilo que Grice (1975) denomina implicatura conversacional, tema muito caro à Pragmática e que deixamos infelizmente por aqui por conta dos limites e objetivos desta exposição.

Para a Semântica Formal, os dois principais tipos de implicação são o acarretamento e a pressuposição, o que passaremos a ver a seguir.

Para entendermos o conceito de acarretamento no nível da sentença, vamos inicialmente pensar no conceito de hiponímia no nível da palavra. Diz-se que uma palavra é hipônima de outra quando o seu sentido, mais específico, está incluso no sentido de outra palavra cujo sentido é mais genérico, tendo as duas, traços semânticos em comum.

Ex. Banana, maçã e abacaxi são frutas.

No exemplo acima, “banana, maçã e abacaxi” são hipônimos de “frutas”, ou também podemos dizer que “fruta” é hiperônimo de “banana, maçã e abacaxi etc.”.

No nível da sentença, algo semelhante ocorre quando podemos deduzir de uma sentença outra sentença igualmente verdadeira. Ou seja, quando a verdade de uma sentença A assegura a verdade de uma sentença B.

Ex. A) João comprou uma geladeira.

B) João comprou um eletrodoméstico.

Neste caso, A acarreta B, pois as condições de verdade de A estão inclusas na de B, ou seja, se eu negar A, conseqüentemente preciso negar B ou elas se tornarão contraditórias. Da mesma forma, se eu nego B, a verdade de A se torna contraditória.

Contudo, é preciso ter cuidado para não extrapolar a inferência. Vejamos um exemplo:

Ex. A) Hoje o tempo está fechado.

B) Hoje está frio.

Neste caso, eu não posso dizer que A acarreta B, porque o fato de “o tempo estar fechado” não resulta necessariamente em um dia frio.

Outro tipo de relação entre sentenças bastante estudado pela Semântica Formal é a chamada pressuposição. Ao contrário do acarretamento, em que a negação de uma das sentenças implica no falseamento da outra, na pressuposição, o mesmo fato não ocorre, senão vejamos:

A) A polícia atendeu a senhora cujos pertences foram levados pelo assaltante.

B) A senhora foi assaltada.

Perceba que, neste caso, se eu negar a primeira sentença (proposição), a segunda poderá se manter verdadeira.

Discursivamente, um fato muito importante nas relações de pressuposição é que, ao colocarmos uma sentença como pressuposta a outra, estamos implicitamente dando a sentença pressuposta como verdadeira, o que, em muitos casos, pode direcionar todo o caminho de uma interação. Vejamos um exemplo:

Se alguém diz:

Pedro devia parar de chegar atrasado.

Implicitamente está posto como verdade que Pedro chega muitas vezes atrasado e mesmo que Pedro é alguém relapso. Cabe, portanto, ao interlocutor, admitir essa pressuposição ou explicitamente negá-la, de forma a redirecionar o discurso.

Embora distintos, é possível que ocorra simultaneamente acarretamento e pressuposição, como é o caso das duas sentenças a seguir:

A) Pedro ganhou um presente.

B) Alguém ganhou um presente.

A sentença A acarreta B, pois, em um mesmo contexto, se eu nego A, conseqüentemente estarei negando B. Contudo, se eu negar A, a verdade de B se mantém, portanto, o que nos mostra que temos também uma pressuposição.

Visto isso, passemos agora a outros conceitos que lidam com outros tipos de relações semânticas entre sentenças.

Alguns outros tipos de relações semânticas: sinonímia, paráfrase, contradição, anomalia, dêixis e anáfora

Outra relação entre palavras que se estende ao nível da sentença é a sinonímia. No nível da palavra, diz-se que há sinonímia quando duas palavras possuem o mesmo significado, podendo ser trocadas uma pela outra em um mesmo contexto.

Ex. O livro é engraçado.

O livro é cômico.

Contudo, é fácil perceber que nem sempre uma palavra pode ser substituída por um suposto sinônimo, pois, dependendo do contexto

e de nosso conhecimento de mundo, o significado da sentença pode se modificar bastante.

É possível, por exemplo, trocar seco por enxuto nestas sentenças:

Ex. A roupa está seca.

A roupa está enxuta.

Contudo, neste outro exemplo não se dá o mesmo:

Ex. Pedro é uma pessoa seca.

Pedro é uma pessoa enxuta.

Sabemos que nestes exemplos “seco” remete a uma pessoa fria, insensível, enquanto que “enxuto” remete a alguém que, apesar da idade, tem o corpo em forma. Portanto, a sinonímia deve ser verificada sempre dentro de um contexto.

Na verdade, pode-se dizer que não existe sinonímia absoluta e que a escolha de uma ou outra palavra está relacionada com o estilo (informal, formal, contemporâneo ou histórico etc.) ou com a necessidade de não repetição de um termo já bastante usado em um mesmo contexto discursivo.

Este mesmo tipo de relação entre palavras pode acontecer entre sentenças, quando o significado de uma é igual ao significado de outra como, por exemplo, em:

Ex. A polícia procura pelo assaltante.

O assaltante é procurado pela polícia.

Chamamos de paráfrase a relação de sinonímia existente entre sentenças. Formalmente a paráfrase é definida como uma relação de acarretamento entre das sentenças, em que a verdade de uma é dependente da verdade da outra.

É importante ressaltar, contudo, que tal como no nível das palavras, não existe sinonímia absoluta no nível da sentença, ou seja, a escolha por uma ou outra estrutura traz alguma espécie de consequência no sentido geral, podendo estar ligada, entre outros fatores, com, por exemplo, a manutenção ou modificação do tópico textual ou a atribuição dos papéis na sentença (agente, paciente etc.).

Por sua vez, duas sentenças são ditas contraditórias quando ambas não podem ser simultaneamente verdadeiras, ou seja, quando a verdade de uma implica necessariamente na falsidade da outra.

Ex. Pedro comprou uma geladeira, mas não tem nenhum eletrodoméstico.

Perceba que é impossível que ambas sentenças, conectadas por coordenação, sejam igualmente verdadeiras, uma vez que a verdade de uma implica na falsidade da outra.

Vale ressaltar que a contradição em si não inviabiliza a comunicação, já que, ao nos depararmos com uma contradição, em geral, fazemos um esforço para tentar captar a real intencionalidade da mensagem, o que caracteriza e torna possível efeitos de linguagem como a metáfora ou a ironia como, por exemplo, em:

Ex. Ele é cristão, mas acha que bandido bom é bandido morto.

Outro fenômeno importante é anomalia que, por sua vez, caracteriza-se pela incoerência ou mesmo falta de sentido em sentenças sintaticamente bem construídas, como por exemplo em:

A bola ontem diz uma bolacha de caroço.

Falar é pouco seco.

Como se pode perceber, nos exemplos acima, temos sentenças cuja constituição sintática está de acordo com as estruturas de nossa língua, mas, apesar disso, não comunicam nenhum sentido, pois não

há uma relação semântica entre seus componentes. Por sua vez, a noção de dêixis é também importante para Semântica e caracteriza-se em palavras e expressões cuja referência obrigatoriamente deve ser encontrada no contexto. Trata-se geralmente de pronomes e advérbios cujo sentido em si é vazio e aponta para o contexto imediato extralinguístico, como, por exemplo, em:

Vou levar aquele ali.

Hoje temos muito o que fazer.

Perceba que “aquele ali” aponta para um referente que só pode ser encontrado no contexto imediato dos interlocutores. Da mesma forma, “hoje” diz respeito ao tempo em que se encontram os interlocutores no ato de fala. Outro fator que caracteriza os dêiticos é que a referência varia de acordo com a situação de fala: “aquele ali” é o objeto apontado pelo locutor no momento da fala, “hoje”, como já dito, é o tempo de 24 horas transcorrido no momento da fala. Vale ressaltar que, nos dêiticos, mudam-se os referentes, mas o sentido, contudo, não muda. “Aquele ali” é sempre um objeto que se encontra a certa distância do locutor; e “hoje”, sempre o tempo de 24h no qual a fala ocorre.

De certa forma semelhante ao fenômeno da dêixis, temos a anáfora. Em comum, ambas apontam para o contexto onde se encontra sua referência, contudo, a anáfora não aponta para o contexto extralinguístico, mas sim para o contexto discursivo, ou seja, para o texto materialmente construído, ou como chamam alguns teóricos, o cotexto. No caso da anáfora, diz-se que ela aponta para um antecedente, ou seja, outra expressão citada anteriormente no texto. Vejamos um exemplo:

Veio um homem mais cedo aqui. Ele disse que voltaria à tarde.

Pelé esteve internado. O atleta do século precisou tratar uma infecção urinária.

Perceba que as expressões sublinhadas nos exemplos acima apontam para elementos anteriores no texto (antecedentes) pelos quais se completa sua referência.

Há, pelo menos, dois tipos principais de anáfora, as chamadas anáforas correferenciais, nas quais se mantém o mesmo referente em ambas as expressões, e as não-correferenciais, em que o referente não é exatamente o mesmo, geralmente mantendo uma relação de hiponímia/hiperonímia entre as expressões. Os exemplos acima constituem-se de anáforas correferenciais, pois o referente permanece o mesmo. Vejamos então um exemplo de anáfora não-correferencial a seguir:

A equipe médica terminou a operação. O cirurgião disse que foi tudo um sucesso.

Perceba que o termo sublinhado, cirurgião, mantém uma relação de hiponímia com seu antecedente, equipe médica. Portanto, nesses tipos de caso, diz-se que também existe anáfora, mas desta vez, dita não-correferencial, uma vez que a expressão “o cirurgião” retoma apenas parcialmente seu antecedente.

Para finalizarmos este rápido esboço sobre algumas das principais relações semânticas, vejamos o caso da ambiguidade e alguns de seus tipos.

Ambiguidade e seus tipos

O fenômeno da ambiguidade se dá quando é possível abstrair mais de um significado de uma sentença. Há, porém, vários tipos distintos de ambiguidade e, dado o propósito e os limites desta exposição, comentaremos apenas três deles: a ambiguidade lexical, sintática e de escopo.

Começemos pela ambiguidade lexical, que se caracteriza quando uma palavra de uma determinada sentença tem seu sentido ambíguo por não se poder determinar exatamente qual das possibilidades é a correta.

Ex. Ele abriu bem a manga.

Percebe-se que o termo “manga” por possuir duas acepções (manga como uma fruta e manga como uma parte de uma camisa), torna toda a sentença ambígua, uma vez que, do jeito que está posto, é impossível determinar qual dos dois sentidos é o correto.

No caso da ambiguidade, somente o contexto imediato poderá nos fornecer elementos suficientes para determinar qual sentido devemos considerar correto.

No caso da ambiguidade sintática, temos dois ou mais sentidos que decorrem da própria estrutura sintática de uma sentença, como, por exemplo, em:

Ex. João pediu a Pedro para sair.

A ambiguidade sintática se dá, neste caso, porque é possível inferir duas sentenças com sentidos distintos a partir da sentença posta. Vejamos:

João pediu que Pedro saísse.

João pediu, a Pedro, para sair.

Por fim, temos a ambiguidade de escopo. Dizemos que há relação de escopo quando a interpretação de uma expressão depende da interpretação de outra. Para melhor compreensão, vejamos o exemplo abaixo:

Ex. Cada pessoa conheceu dois membros da família.

Perceba que, a partir desta sentença, podemos inferir outras duas:

1. Cada pessoa conheceu dois membros (distintos) da família.
2. Havia unicamente dois membros da família que passaram a ser conhecidos por cada pessoa.

Para conseguirmos desfazer essa ambiguidade, é necessário delimitar o escopo, ou seja, o alcance, entre os termos “cada pessoa” e “membros da família”. Se interpretarmos como em 1, diremos que “cada pessoa” tem escopo sobre “membros da família”. Já se a interpretação for tal como em 2, dizemos que “membros da família” tem escopo sobre “cada pessoa”.

Esperamos que ainda muito introdutoriamente, estes conceitos possibilitem ao leitor, ao menos, compreender alguns dos fenômenos semânticos que podem ser analisados a partir dos princípios da Semântica Formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, temos vários tipos de Semântica, cada um com objetivos próprios e oriundos de um entendimento peculiar sobre o conceito de significado.

Logicamente cada Semântica contribuiu à sua maneira e com seu próprio constructo teórico para o entendimento do significado em particular, e da língua/linguagem no geral, uma vez que o significado é parte inerente de qualquer tentativa de análise linguística.

Esperamos que este pequeno panorama possa orientar os acadêmicos iniciantes neste vasto campo de estudo de forma

que eles possam, ao menos, ter um norte pelo qual se guiar, caso queiram aprofundar-se na área, ou mesmo para se apropriar de um conhecimento básico sobre esse campo de estudo tão importante.

No mais, deixamos na bibliografia um rol de textos que certamente podem contribuir bem mais para o aprofundamento do discente e para confrontar pontos de vistas distintos sobre os fenômenos aqui vistos.

REFERÊNCIAS

- CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic structure*. The Hague/Paris: Mouton Publishers, 1957.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer)*. São Paulo, Cultrix, 1979.
- FREGE, Gottlob. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978 [1892].
- GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. *Para conhecer semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.
- GRICE, Herbert Paul. Logic and Conversation. In: COLE, P. ; MORGAN, J. (eds.). *Pragmatics (Syntax and Semantics)*, vol. 9, Nova York: Academic Press, 1975. p. 41-58.
- LAKOFF, George; JOHSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The Chicago University: The Chicago University Press, 1980.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-46.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. Semântica Lexical. In: FIORIN José Luiz (org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 111-135.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1981 [1916].

4

Francisco Jardes Nobre de Araújo

A MORFOLOGIA E A CLASSIFICAÇÃO DOS VOCÁBULOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113.125-155

Resumo:

A Morfologia é um campo de descrição e análise linguística voltado para a forma dos vocábulos e para seu processo de formação. À Morfologia também costuma ser atribuída a tarefa de classificar os vocábulos, embora os critérios adotados para isso sejam, além do morfológico, o sintático e o semântico. O presente capítulo se debruça sobre essa difícil tarefa, expondo suas origens e inconsistências, e, uma vez que são dez as classes consideradas pela gramática tradicional, cada uma com seus pontos questionáveis, foca na problemática dos “pronomes”, que é a de maior complexidade conceitual e a que apresenta mais controvérsias. Partindo da exposição da história das classes gramaticais de modo geral, descreve as particularidades morfológicas, sintáticas e semânticas da complexa classe dos “pronomes” e apresenta duas propostas de reclassificação dos vocábulos tradicionalmente assim designados, que são a de Perini (2002) e a de Bagno (2011). Sem intencionar sugerir a adoção de uma ou outra proposta, o objetivo maior do capítulo é refletir sobre o que é “pronome” na GT.

Palavras-chave:

Morfologia; Classificação de palavras; Pronomes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Morfologia é tradicionalmente definida como o “estudo das palavras e suas ‘formas’” (BECHARA, 2003, p. 54). O nome desse campo da Linguística formal vem da junção de dois lexemas de origem grega: *morfo-* (de *morphé / μορφή*), que significa “forma”, e *-logia* (de *-logía / -λογία*), que significa “estudo”. Assim, a Morfologia estuda as palavras em seu aspecto formal, considerando seu processo de criação, sua estrutura e suas possibilidades de adaptação em um sintagma conforme as regras de concordância e as necessidades expressivas. Segundo o foco da análise morfológica, costuma-se fazer a seguinte divisão dessa área: Morfologia flexional e Morfologia lexical.

A Morfologia flexional se volta para a análise e descrição dos mecanismos sintáticos elementares, que são a expressão do gênero, do número e do caso (nas línguas que apresentam esta categoria marcada por morfemas¹⁴ próprios), e das variações da enunciação, que são a pessoa, o tempo, o modo, a modalidade e o aspecto (nas línguas em que tais categorias se expressam por morfemas específicos).

A Morfologia lexical, por sua vez, se volta para a análise e descrição dos processos de formação das palavras dentro de um dado sistema linguístico. Esta parte tem importante papel na ampliação do vocabulário e dedução, por parte do usuário ou aprendiz, do significado das palavras a partir do conhecimento de seus elementos constituintes.

14 Morfema é a unidade mínima, segmentável, portadora de um significado lexical ou gramatical; é “o menor elemento significativo individualizado num enunciado, o que não se pode dividir em unidades menores sem passar ao nível fonológico. É, portanto, a unidade mínima da primeira articulação, a primeira unidade portadora de sentido” (DUBOIS *et al.*, 2007 [1973], p. 419).

O fato de que certos morfemas constituem tipos específicos de vocábulos¹⁵, não podendo aparecer em outros, implica que os vocábulos podem ser reunidos em grupos conforme sua constituição morfológica. Dito de outra maneira, é possível identificar grupos de vocábulos – que a tradição gramatical costuma chamar de “classes” – considerando-se seus elementos constitutivos. Por exemplo, em português, o morfema [mos], que contém a informação de pessoa (primeira) e número (plural), só aparece em um vocábulo que, entre outras coisas, “exprime o processo, isto é, a ação que o sujeito faz ou sofre” (DUBOIS *et al.*, 2007, p. 611), como em *andamos*, *lemos* e *sentimos*, e não pode coocorrer com o morfema [íssim(o)], que intensifica a ideia expressa pelo morfema anterior.

O critério morfológico, embora seja altamente eficiente em relação a certas classes, como afirma Basílio (1987), não é apenas o único utilizado para a classificação das palavras. Outros critérios – precisamente o sintático e o semântico – são também levados em conta nessa tarefa. Classificar vocábulos, portanto, é atribuir o mesmo rótulo a elementos linguísticos que apresentam comportamento gramatical semelhante, do ponto de vista morfológico, sintático e semântico.

Apesar disso, é a Morfologia que tradicionalmente tem sido incumbida de classificar os vocábulos, e as gramáticas escolares costumam descrever as classes gramaticais, uma a uma, na parte ou unidade intitulada de “Morfologia”, como fazem Terra (1999), Cipro Neto e Infante (2003) e Ferreira (2011). Já Cunha (1986) descreve os vocábulos por classe no capítulo chamado de Morfossintaxe, orientação também adotada por Bechara (2003), embora este não nomeie assim a parte que contém essa exposição, preferindo chamar de “Gramática

15 Os termos *vocábulo* e *palavra* “são usados indistintamente para designar um conjunto ordenado de fonemas que expressam um significado” (MONTEIRO, 2002, p. 12). Nos estudos linguísticos, o termo *palavra* tem sido frequentemente reservado aos vocábulos que representam ideias, como os verbos, substantivos e adjetivos da gramática tradicional.

descritiva e normativa”, e por Haug (2014). Por sua vez, Perini (2002) prefere apresentar as classes de palavras na parte de Lexicologia.

COMO CLASSIFICAR AS PALAVRAS

Classificar vocábulos é uma das habilidades que professores da língua materna mais se dedicam a desenvolver nos alunos, principalmente porque a tradição gramatical baseia a elaboração das gramáticas normativas na classificação das palavras. Essa classificação, no entanto, está longe de ser consensual entre aqueles que escrevem gramáticas, escolares ou não, e apresenta diversas incoerências que dificultam não só a descrição e a análise linguística, mas também a compreensão da estrutura da língua por parte dos aprendizes.

Uma das dificuldades da classificação de vocábulos se deve, como aponta Bagno (2011), ao fato de que a orientação seguida no Ocidente se originou na tradição gramatical herdada dos gregos, a qual foi adotada pelos latinos e mantida pelos renascentistas e filólogos do século XIX, sem considerar as diferenças estruturais e de uso entre as línguas modernas e as antigas, bem como a própria natureza da linguagem, sempre dinâmica e em constante processo de mudança.

As tradicionais “dez classes de palavras” em que costumam ser organizados os capítulos dedicados à Morfologia na maioria das gramáticas escolares e, conseqüentemente, dos livros didáticos e dos programas da disciplina e dos cursos de Português, correspondem às “partes do discurso” que os filósofos da Antiguidade, como Platão, identificavam na língua grega. Com o desenvolvimento da Linguística moderna no início do século XX, porém, o estudo de fenômenos como a gramaticalização, assim como a descoberta de idiomas cuja estrutura

divergem radicalmente da estrutura das conhecidas línguas de origem indo-europeia, lançaram luz sobre o funcionamento da linguagem de modo a tornar evidente a inconsistência da classificação de vocábulos nas dez classes tradicionalmente conhecidas.

Classificar implica escolher critérios e aplicá-los de maneira coerente na separação dos inúmeros elementos analisados. No tocante às palavras, que critérios considerar? Como disse anteriormente, três critérios norteiam o agrupamento das palavras em classes: o morfológico, o sintático e o semântico. Não se leva em conta, para a formação das classes, o aspecto fonológico nem o estilístico, por exemplo. Isso não significa que tais aspectos não possam ser evocados em alguns casos. A justificativa para o acento gráfico em *pôr* e não em *por* não reside no fato de que o primeiro pode ser segmentado em dois morfemas: *po* (que contém o sentido básico) + *r* (que caracteriza o infinitivo em português) e, portanto, nesse aspecto, assemelha-se a *ler* (*le* + *r*), que, nem por isso, recebe o tal acento, mas, sim, no fato de que esse elemento tem autonomia fonética que o permite, entre outras coisas, encerrar uma frase: *Comprei um arranjo de flores, mas não sei onde o pôr*. Luft (1995) relaciona monossílabos átonos, como *por*, conforme as classes tradicionais. Para o autor, são átonos os “artigos”, as “preposições” e as “conjunções”, estas duas quando monossilábicas. Já a palavra *tipo*, num registro formal, comporta-se como as palavras *classe* e *grupo* – pode receber [s] para o plural, por exemplo – e, num registro informal, comporta-se de forma semelhante a *como* – estabelece entre dois termos a ideia de comparação: *um material tipo tijolo* (v. BAGNO, 2011, p. 848).

A maioria das gramáticas adota, primeiramente, o critério semântico, não descartando o sintático e o morfológico. A definição mais comum de “adjetivo”, por exemplo, tem base semântica: “é a espécie de palavra que serve para caracterizar os seres” (CUNHA, 1986, p. 251); “É a palavra que [...] serve para exprimir propriedade

ou qualidade” (LUFT, 1995, p. 50); “é a palavra que caracteriza o substantivo, atribuindo-lhe qualidades (ou defeitos) e modos de ser, ou indicando-lhe o aspecto ou o estado” (CIPRO NETO; INFANTE, 2003, p. 233); “palavra que tem por função expressar características, qualidades ou estado dos seres” (FERREIRA, 2011, p. 225).

Nas gramáticas alemãs até meados do século XX, os nomes das classes de vocábulos tinham base semântica: *Hauptwort* (literalmente, “palavra principal”), *Eigenschaftswort* (lit., “palavra de característica”), *Zeitwort* (lit., “palavra de tempo”), *Umstandswort* (lit., “palavra de circunstância”) etc. Assim também são os nomes das classes nas línguas eslavas, como, por exemplo, em polonês: *rzeczownik* (“nomeador”), *przymiotnik* (“qualificador”), *czasownik* (“temporizador”), *liczebnik* (“numerador”) etc. Nas gramáticas latinas, que legaram os nomes das classes às línguas românicas e germânicas, a base era ora semântica – por exemplo, *substantivum*, “essencial”, “que sustenta”, de *sub-* (“por baixo”) + *stans* (“que está”) –, ora sintática – por exemplo, *adjectivum*, “que fica ao lado”, de *ad-* (“ao lado”) + *jactum*, (particípio de *jacere*, “ficar”, “jazer”), nesse caso, “ao lado do substantivo”.

A despeito da etimologia dos nomes, a definição de algumas classes, porém, tem base ora semântica, ora sintática, ora morfológica, como ilustram respectivamente os seguintes trechos sobre o “adjetivo”: “é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (CUNHA, 1986, p. 187); “é a palavra que, na oração, pode funcionar como núcleo do sujeito ou do objeto direto” (LUFT, 1995, p. 45); “é a palavra variável em gênero, número e grau que dá nome aos seres em geral” (TERRA, 1996, p. 69).

Essa mistura de critérios é criticada pelos linguistas estruturalistas, que privilegiam os critérios morfológico e funcional. Já os gerativistas preferem o critério sintático. Perini (2002) adverte que, em se decidindo pela adoção de um critério em detrimento dos outros, não se chegará a encontrar as mesmas classes. Duas palavras que

ficariam em uma mesma classe por um critério semântico (por exemplo, *chuva* e *chovesse*, que expressam “fenômenos da natureza”), podem ter diverso comportamento sintático (por exemplo, *chuva* pode ser o núcleo de um sujeito, enquanto *chovesse* não pode) e caracterização morfológica (por exemplo, *chuva* pode receber o sufixo [*inh(o)*], enquanto *chovesse* não pode).

O autor também defende que, se um dos

objetivos principais da linguística é explicitar a relação que existe entre a forma e o significado, [...] é necessário classificar as palavras quanto a seus traços formais, isto é, quanto ao seu comportamento sintático e morfológico; e também é necessário classificá-las quanto a seus traços de significado (PERINI, 2002, p. 313).

Longe de pretender apresentar uma solução ou mais uma proposta de classificação lexical para estudantes da língua portuguesa, o presente capítulo discute a problemática da classificação das palavras, expondo as principais fragilidades da nomenclatura adotada há séculos e algumas propostas surgidas nas últimas décadas para uma melhor descrição do comportamento morfossintático dos vocábulos em português.

Como a inconsistência da classificação tradicionalmente adotada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) afeta diversas “classes” e tipos de palavras, não será possível, neste texto, discutirmos todas elas, por isso me deterei na questão dos “pronomes”, visto que essa “classe” é uma das que apresentam maior dificuldade de definição por parte dos professores da língua materna, mais variabilidade na conceituação entre os gramáticos e mais incoerências de categorização, classificação e descrição por parte dos linguistas.

AS CLASSES DE PALAVRAS NA TRADIÇÃO GRAMATICAL OCIDENTAL

A tradição gramatical greco-latina, inaugurada com Platão no século IV a. C. e seguida pelos idealizadores da NGB no final da década de 1950, estabelece dez “partes do discurso” ou “classes de palavras”, a saber: *substantivo*, *adjetivo*, *artigo*, *numeral*, *pronome*, *verbo*, *advérbio*, *preposição*, *conjunção* e *interjeição*. Essa classificação não é exclusividade da língua portuguesa, mas está na tradição escolar das mais diversas nações europeias como herança da Antiguidade clássica resgatada na Europa durante o Renascimento (séculos XV e XVI) e reforçada pelos filólogos do século XIX.

Uma consulta a gramáticas de diversas línguas modernas do Ocidente revela que a adoção da tradição descritiva greco-latina na classificação das palavras não se dá de forma semelhante, porém de maneira variável. No espanhol, por exemplo em Gómez Torrego (2005), e no francês, por exemplo em Dubois e Lagane (2001), não aparece a classe dos *numerais*, sendo estes incluídos na classe dos *determinativos* (espanhol) / *déterminants* (francês), junto com o que nas gramáticas brasileiras aparece sob o rótulo de “artigos”, de “pronomes possessivos”, de “pronomes demonstrativos” e de “pronomes indefinidos”. Já na gramática italiana de Sensini (2000), “numerais”, “pronomes possessivos”, “pronomes demonstrativos” e “pronomes indefinidos” estão reunidos na classe dos *aggettivi* (“adjetivos”), mas os “artigos” constituem uma classe separada. Nas gramáticas alemãs, como em Eisenberg *et al.* (2009) “artigos”, “pronomes possessivos”, “pronomes demonstrativos” e “pronomes indefinidos” constituem um só capítulo, e os “numerais” são tipos de adjetivos (*Zahladjektiv*). As gramáticas da língua inglesa, por sua vez, costumam apresentar nove classes gramaticais, as mesmas da NGB, com exceção dos “numerais”, os quais se distribuem entre os “substantivos” (como os cardinais e os

coletivos), os “adjetivos” (como os ordinais e os multiplicativos) e os “advérbios” (como *once*, *twice*, *thrice* etc., que indicam a quantidade de vezes), como em Quirk *et al.* (1985).

A inadequação da classificação tradicional herdada dos gregos torna-se bastante saliente quando se procura descrever as línguas não indo-europeias, como as dos povos americanos, africanos e do Extremo Oriente, cuja estrutura é muito diferente daquela das línguas latinas, por exemplo.

Assim, algumas classes podem existir em certas línguas e inexistir em outras. As “preposições”, por exemplo, não existem nas línguas da família fino-úgrica (finlandês, húngaro etc.), nem em muitas línguas ameríndias, como no tupi dos índios brasileiros que os jesuítas descreveram. Nessas línguas, as noções expressas por nossas “preposições” são expressas por “posposições”: *abá supé* (*abá* = “índio”, *supé* = “para”) se traduziria por “para o índio”. Nessas mesmas línguas, também não existem o que tradicionalmente chamamos de “artigos”, igualmente ausentes na maioria das línguas eslavas (russo, polonês etc.). Essa classe, aliás, não tem o mesmo comportamento sintático em todas as línguas indo-europeias: é anteposto ao nome em umas (como em português e em inglês), mas posposto a ele como um sufixo em outras (como em romeno e em sueco).

Com isso, a possibilidade de se chegar a um conjunto comum de classes, que possam ser definidas da mesma maneira, nas mais diferentes línguas é bastante remota. Mesmo aplicada a línguas que descendem do latim, como o português, a classificação tradicional apresenta-se problemática em muitos pontos, havendo vocábulos que não se encaixam em nenhuma das dez “classes” citadas. Por conta disso, as gramáticas escolares costumavam reservar uma seção para tratar dessas formas, chamando-as de “denotadores” (de inclusão, de exclusão, de realce etc.). Terra (1999, p. 190) e Ferreira (2011, p. 394) estão entre os que chamam tais vocábulos de “palavras denotativas”.

Cunha (1986, p. 508) prefere “palavras de classificação à parte”, e Luft (1995, p. 70) relaciona uma lista do que chama de “palavras de classificação difícil”.

Uma vez que são dez as classes que constam das gramáticas e livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, não é possível, neste capítulo, por uma questão de espaço, discutir os pontos controversos que a definição tradicional de cada uma dessas classes apresenta. Para ilustrar as dificuldades de classificação de palavras, tomo como exemplo a questão dos “pronomes” da NGB, da que me ocuparei na próxima seção.

O CONTROVERSO CONCEITO DE PRONOME

Etimologicamente, *pronome* significa “substituto do nome”. A palavra veio do latim *pronomen*, de *pro* “em lugar de” e *nomen* “nome”, que, por sua vez, era um calque do grego antigo *ἀντωνυμία* (*antōnymíā*). É muito comum professores de línguas usarem essa definição etimológica ao darem aula sobre os vocábulos que tradicionalmente são chamados de pronomes.

Os livros didáticos da língua materna também costumam recorrer a essa definição, como Cereja e Magalhães (2005), que dizem que “[p]ronomes são palavras que substituem ou acompanham outras palavras, principalmente substantivos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 87). O mesmo se pode dizer de algumas gramáticas escolares da língua portuguesa, como Ferreira (2011), que traz o seguinte conceito: “Pronome é a palavra que substitui um nome (substantivo); acompanha um nome, determinando/limitando o sentido dele; substitui parte de uma frase inteira” (FERREIRA, 2011, p. 286).

Seguindo essa definição, um “pronome” teria a função de retomada (anáfora), uma vez que substitui um nome, como se dá em:

(1) A Ana ficou noiva do José. *Ela* o conheceu há dois meses.

No exemplo acima, “ela” e “o” retomam e substituem, respectivamente, “Ana” e “José”, dois nomes (substantivos).

No entanto, como observa Bagno (2011), pode se dar a retomada/substituição de outras classes de palavras, não apenas de nomes (substantivos), como em:

(2) Você é tão inteligente. Eu bem que queria ser *assim*.

(3) O João mora longe. *Lá* não tem internet.

Note-se que, em (2), “assim” substitui “inteligente”, um adjetivo e, em (3), “lá” substitui “longe”, um advérbio. Nem por isso, “assim” e “lá” são considerados “pronomes” por causa da função anafórica que exercem.

Além disso, conforme Bagno (2011), “eu” não pode simplesmente substituir o nome da pessoa que fala, pois, se esta pessoa usar o seu nome em vez de “eu”, a frase será construída na 3ª pessoa:

(4) O João está falando → *Eu está falando.

Bagno (2011) defende que “pronome” não é uma classe, mas uma função. Segundo o autor, se fosse atribuído o termo “pronome” conforme a etimologia, apenas “ele” e suas flexões poderiam ser chamados assim, como em:

(5) O João está falando → *Ele* está falando.

(6) Não vi o João na festa de ontem. → Não o vi na festa de ontem.

(7) Quem vai contar ao João o acontecido? → Quem vai *lhe* contar o acontecido?

Ignorando a etimologia do termo, Camara Jr. (2015) prefere definir “pronome” pelo critério semântico:

ao contrário do nome, ele nada sugere sobre as propriedades por nós sentidas como intrínsecas no ser *cadeira* “um tipo especial de móvel para a gente se sentar”, ou *flor* “um determinado produto das plantas”, ou *homem* “um animal racional possuidor de uma “cultura” por ele produzida (ao invés de ser uma mera manifestação da natureza com propriedade de locomoção etc.)”. O pronome limita-se a mostrar o ser no espaço, visto esse espaço em português em função do falante: *eu, me, mim* “o falante qualquer que ele seja”, *este, isto* “o que está perto do falante”, e assim por diante. (CAMARA JR., 2015, p. 78).

Seguindo o raciocínio de Camara Jr. (2015), Cipro Neto e Infante (2003) afirmam sobre os pronomes que “são capazes, entre outras coisas, de relacionar os seres com as pessoas do discurso” (CIPRO NETO; INFANTE, 2003, p. 275).

(8) Comprei *este* livro num sebo. [*este* → *eu*]

(9) O João não conhece *nossos* pais. [*nossos* → *nós*]

O que é problemático nesse ponto de vista é a inserção de vocábulos como “outro”, “cada”, “qual”, “quantos” etc., que a NGB chama de “pronomes indefinidos” e “pronomes interrogativos”, uma vez que, ao acompanhar um substantivo, não relaciona esse substantivo com as pessoas do discurso: o substantivo precedido de uma dessas palavras estará sempre na 3ª pessoa e será ele próprio essa pessoa discursiva:

(10) Conhece *algum* mecânico por aqui? [*algum mecânico* → *ele*]

(11) *Que* pessoa terá feito isso? [*que pessoa* → *ela*]

Segundo Castilho (2012), desde a Antiguidade que já se atentava para a diversidade de traços semânticos e sintáticos daquilo que se designa por “pronome”, pois Apolônio Díscolo, no séc. I d. C.,

dizia que tais vocábulos tanto podiam ser dêiticos quanto anafóricos: alguns (1ª e 2ª pessoas) são exclusivamente dêiticos, como em (12), enquanto outros (3ª pessoa) podem também ser anafóricos, como em (14), sendo dêiticos quando o ser está à vista dos interlocutores, como em (13):

(12) O novo professor de Português sou *eu*.

(13) Não acredito que *ele* me deu esta nota!

(14) Quando encontrar o professor, falarei com *ele*.

A distinção entre dêiticos e anafóricos leva, na NGB, à classificação dos pronomes conforme traços semânticos mais específicos: se o vocábulo aponta para uma das pessoas do discurso, trata-se de um “pronome pessoal”, como em (15); se trata o substantivo como posse de uma das pessoas do discurso, tem-se o “pronome possessivo”, como em (16); o “pronome indefinido” seria aquele que se refere à 3ª pessoa de forma vaga, imprecisa ou genérica, como em (17); já o “pronome relativo” é aquele que, segundo Camara Jr. (2015), retoma um nome e relaciona uma oração com outra, como se fosse uma conjunção, como em (18). Há ainda o “pronome interrogativo”, aquele que é usado para inquirir sobre alguém (19a) ou algo (19b, 19c), e o “pronome demonstrativo”, aquele que indica a posição dos seres em relação ao falante, como em (20):

(15) *Eu* não sei falar alemão.

(16) O livro com a capa rasgada é *meu*.

(17) *Outra* pessoa esqueceu o livro.

(18) Não conheço a pessoa *que* esqueceu o livro.

(19a) *Quem* esqueceu o livro?

(19b) *Que* aconteceu?

(19c) *Quanto* devo?

(20) Comprei este livro num sebo, e tu compraste esse onde?

No entanto, o “pronome relativo” *cujo* contém a ideia de posse, equivalendo a um “pronome possessivo”, como em:

(21) A Ana, *cuja* filha é médica, está doente. (= A Ana está doente; *sua* filha é médica).

Em sua origem, *cujo* (do latim *cuius*) era usado como “pronome interrogativo”, como nesta passagem de Gil Vicente (séc. XVI):

(22) *Cuja* he esta barca que preste? (= De quem é esta barca que pegaste?)

Esse uso de *cujo* desapareceu no português contemporâneo, mas é comum com o seu equivalente no inglês moderno (*cujo* = *whose*):

(23) *Ann, whose daughter is a doctor, is sick.* (A Ana, cuja filha é médica, está doente.)

(24) *Whose is these book?* (De quem é este livro?)

Cipro Neto e Infante (2003, p. 290) admitem que os “pronomes interrogativos” são, em teoria, “indefinidos” (25) e só recebem aquela classificação quando são usados para formular perguntas (26):

(25) *Quem* disse isso está errado.

(26) *Quem* disse isso?

Já os “possessivos” são considerados por Neves (2008) uma subclasse dos “pronomes pessoais”, e tanto Camara Jr. (2015) quanto Monteiro (2004) e Raposo (2013) defendem que os “possessivos” são a variante adjetiva dos “pessoais”, sendo morfologicamente derivados da forma oblíqua destes (*me/meu, te/teu, se/seu* etc.). Na antiga língua tupi, conforme Navarro (2006), o pronome “possessivo” era o pronome “pessoal” numa relação genitiva:

(27) Nde `Ybotyra sy (= tu [és] mãe de Potira)
 Nde sy (= tua mãe)

Do ponto de vista sintático, as gramáticas são unânimes em dizer que os “pronomes” podem ser núcleos ou adjuntos, chamando os primeiros de “pronomes substantivos” e os últimos de “pronomes adjetivos”.

Essa classificação em “pronomes substantivos” e “pronomes adjetivos” compreende todos os subtipos de “pronomes” listados pela NGB. Assim, por exemplo, há os “pronomes indefinidos substantivos” (28) e os “pronomes indefinidos adjetivos” (29):

(28) *Alguém* reclamou?

(29) *Alguma* pessoa reclamou?

No entanto, os “pronomes pessoais” são sempre substantivos, a menos que se considerem os “possessivos” como “pessoais”, pois alguns gramáticos defendem que, na língua portuguesa, estes podem ser adjunto (30) ou núcleo (31):

(30) *Meu* carro é novo.

(31) Ele está sem carro, por isso pediu o *meu*.

Camara Jr. (2015 [1975]), porém, não considera a existência do “pronomes possessivo substantivo”, alegando que se trata de uma mera elipse do substantivo. Assim, em (31), *meu* continuaria como adjetivo do substantivo *carro* que se encontraria elíptico.

Esse raciocínio certamente não se aplica às línguas em que a forma que estaria com o substantivo elíptico é plena, enquanto a forma adjunta sofreu apócope, como é o caso do inglês e do francês. Na língua inglesa, a antiga forma *mīn* converteu-se em *mine* na função predicativa, não antecedendo substantivo (32), e em *my* na função atributiva, antes de substantivo (33):

(32) He is without his car, so he asked for *mine*.

(Ele está sem seu carro, por isso pediu o meu.)

- (33) *My car is new.*
 (Meu carro é novo.)

As gramáticas e manuais didáticos da língua inglesa classificam a forma *my* como “adjetivo possessivo” (*possessive adjective*) e a forma *mine* como “pronome possessivo” (*possessive pronoun*), como Siqueira e Pellizzon (1993), mas Swan (2005) considera ambos pronomes, “pois equivalem a sintagmas nominais possessivos”, e adverte que as formas como *my, thy, your* etc. “não são adjetivos (embora sejam muitas vezes chamadas ‘adjetivos possessivos’ em gramáticas e dicionários mais antigos)” (SWAN, 2005, p. 416, tradução minha).¹⁶

Caso semelhante é o das línguas francesa (34) e espanhola (35), porém com uma diferença: a forma predicativa (plena) é antecedida de artigo, enquanto a adjunta (com apócope) não:

- (34) *Ma voiture est nouve. / Cette voiture est la mienne.*
 (35) *Mi auto es nuevo. / Ese auto es (el) mío.*

Outra peculiaridade da classe dos “pronomes” em língua portuguesa é que alguns dos vocábulos designados assim são variáveis, apresentando flexão de gênero e número, enquanto outros são invariáveis.

Em português, entre os “pronomes pessoais”, há as formas invariáveis (*eu, tu, nós, vós, me, te* etc.) e as variáveis (*ele, o, lhe*), que apresentam flexão de gênero (*ela, a*) e de número (*eles, elas, os, as, lhes*). Além disso, os gramáticos apontam para essa categoria uma distribuição das formas conforme a função sintática, como resquícios do sistema casual latino. Alguns estudiosos alternam entre os termos “caso” e “função” ao descreverem essa propriedade dos chamados pronomes pessoais. A maioria usa os termos “caso reto” e “caso

¹⁶ No original: “because they stand for possessive noun phrases [...] They are not adjectives (although they are sometimes called ‘possessive adjectives’ in older grammars and dictionaries). (SWAN, 2005, p. 416).”

oblíquo” para o que, em latim, era, respectivamente, o caso nominativo e os demais casos. Monteiro (1994) prefere os termos “nominativo”, “acusativo” e “dativo”. Assim, em (36), o vocábulo destacado está na função de sujeito (caso reto / nominativo); em (37), está na função de objeto direto (caso oblíquo / acusativo); e, em (38), está na função de objeto indireto (caso oblíquo / dativo), a qual também pode ser preposicionada, requerendo outra forma, como em (39):

(36) *Tu* foste à missa?

(37) Não *te* vi na missa.

(38) Já *te* apresentei meus pais?

(39) Já apresentei meus pais a *ti*?

Acrescente-se ainda o fato de que, entre essas formas, há aquelas de sentido reflexivo (40) e as de sentido não reflexivo (41):

(40) Alguém *se* feriu?

(41) Alguém *o* feriu?

Tais particularidades dos “pronomes pessoais” não são verificadas em nenhuma outra categoria de vocábulos dessa classe da NGB. Percebe-se que estão reunidos na mesma classe vocábulos de propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas muito diversas, o que complica sua compreensão, descrição e ensino.

Convém citar ainda que algumas categorias de pronomes apresentam resquícios da flexão ternária de gênero (masculino, feminino, neutro). Tal fato se verifica nos “pronomes demonstrativos” (*este, esta, isto*) e em alguns “pronomes indefinidos” (*todo, toda, tudo*). Além disso, as chamadas “formas invariáveis” não podem ser tomadas como masculino nem feminino (*quem, algo, alguém, nada* etc.), embora exijam predicativo ou atributivo no masculino:

(42) Alguém está *satisfeito*?

(43) Algo *bom* acontecerá.

Já os atributivos e predicativos das formas invariáveis dos “pronomes pessoais” variam em concordância conforme o gênero social do ser de referência:

(44) Eu *solteiro* não fazia isso. / Eu *solteira* não fazia isso.

(45) Tu estás *satisfeito*? / Tu estás *satisfeita*?

Como se pode ver, mesmo seguindo a classificação dos vocábulos da tradição gramatical milenar, não há consenso sobre o que seja um pronome, dado o complexo conjunto de traços sintáticos, semânticos e até morfológicos que os elementos suscetíveis a receber esse rótulo possuem. A maioria das gramáticas escolares, porém, reúne na classe dos “pronomes” vocábulos que podem ser subclassificados em seis tipos, resultando num quadro bastante complexo e heterogêneo, como se vê abaixo:

Quadro 1 – “Pronomes” na gramática tradicional

| pessoa | | pronomes | | | | | | | | | |
|----------------|---------|-------------|------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------------|--|---|--|-----------------------|
| | | Pessoais | | | | possessivos | demonstrativos | | indefinidos | | relativos e interrog. |
| | | retos | obliquos | | var. | | inv. | var. | inv. | | |
| átomos | tônicos | | | | | | | | | | |
| 1 ^a | f. s. | <i>eu</i> | <i>me</i> | <i>mim</i> | <i>meu</i> | <i>este</i> | <i>isto</i> | <i>algun nenhum todo outro qualquer pouco muito bastante</i> | <i>algo alguém ninguém outrem nada tudo cada quem que</i> | <i>que quem cujo o qual quanto como onde</i> | |
| | n. pl. | <i>nós</i> | <i>nos</i> | <i>nós</i> | <i>nosso</i> | | | | | | |
| 2 ^a | f. s. | <i>tu</i> | <i>te</i> | <i>ti</i> | <i>teu</i> | <i>esse</i> | <i>isso</i> | <i>algun nenhum todo outro qualquer pouco muito bastante</i> | <i>algo alguém ninguém outrem nada tudo cada quem que</i> | <i>que quem cujo o qual quanto como onde</i> | |
| | n. pl. | <i>vós</i> | <i>vos</i> | <i>Vós</i> | <i>vosso</i> | | | | | | |
| 3 ^a | f. s. | <i>ele</i> | <i>se, lhe,o</i> | <i>si, ele</i> | <i>seu</i> | <i>aquele</i> | <i>aquilo</i> | <i>algun nenhum todo outro qualquer pouco muito bastante</i> | <i>algo alguém ninguém outrem nada tudo cada quem que</i> | <i>que quem cujo o qual quanto como onde</i> | |
| | n. pl. | <i>eles</i> | <i>se, lhes,os</i> | <i>si, eles</i> | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por conta da complexidade que se nota no quadro acima, algumas propostas têm sido feitas na tentativa de apresentar uma classificação coerente e menos complexa dos vocábulos que, nas gramáticas e dicionários brasileiros, são definidos como “pronomes”. Vejamos duas delas na seção seguinte.

CLASSIFICAÇÕES ALTERNATIVAS

Embora tenham sido difundidas por seus autores em obras publicadas e palestras, as propostas de classificação que comento aqui não foram ainda de fato adotadas no ensino da língua materna, mas merecem ser consideradas principalmente como forma de refletir sobre as inconsistências da classificação tradicional.

A proposta de Perini

Mário Perini, em sua *Gramática descritiva do português*, publicada pela primeira vez em 1995, critica a definição de “pronome” nas gramáticas escolares, alegando que essa definição, “mesmo quando aplicável, nunca consegue delimitar exatamente o grupo de itens pretendido” (PERINI, 2002, p. 329). Para o autor, a definição dada pela maioria das gramáticas, a de que o pronome substitui ou acompanha o substantivo, apresenta inadequações fundamentais e necessita ser abandonada. Para substituir a classificação tradicional, apresenta uma proposta baseada em critérios estritamente sintáticos.

Perini (2002) propõe o termo “pronome” exclusivamente para os itens tradicionalmente classificados como “pronomes pessoais”, partindo da constatação de que somente eles compartilham de certas propriedades sintáticas, que são:

- a. podem ocorrer como predicativo (“complemento do predicado”, segundo o autor, traço atribuído como [+CP]):

(46) O responsável pela festa é *e/e*.

- b. podem ocorrer como núcleo de um sintagma nominal ([+NSN]), como em (46);

- c. não admitem a adjunção de um determinante, ou seja, não coocorre com outro termo dentro do SN ([-T,SN]):

(47) *O *e/e* chegou. / *Este *e/e* chegou.

- d. não podem ser modificadores ([-Mod]) e não ocorrem como pré-núcleo ([-PN]):

(48) **E/e* homem estava perguntando por ti.

- e. não podem ser usados como predicativo do objeto ([-Pv]):

(49) *Acho esse homem *e/e*.

- f. não podem ser intensificados ([-Int-]) nem receber sufixo de superlativo ([-íssimo]):

(50) *Muito *e/e* estava perguntando por ti. / **Elíssimo* estava perguntando por ti.

Segundo Perini (2002), a classe dos “pronomes” distingue-se da dos “substantivos” apenas quanto ao traço [T,SN], ou seja, à possibilidade de coocorrer com outro termo dentro do sintagma nominal: enquanto os “pronomes” apresentam o traço [-T,SN], demonstrado em (50), os substantivos apresentam o traço [+T,SN], como demonstra (51):

(51) O *João* chegou. / Este *João* não é o que conheci.

O autor propõe colocar na mesma classe dos “substantivos” os vocábulos que a gramática tradicional chama de “pronomes indefinidos

substantivos”, porque sintaticamente se comportam da mesma maneira, ou seja: além dos traços em comum com os “pronomes”, podem ocorrer com outro termo dentro do sintagma nominal:

(52) Não compartilhe este segredo com *mais ninguém*.

(53) Desejo-lhe *tudo de bom*.

(54) *Algo estranho* está acontecendo.

Outra classe – os “relativos” – corresponderia aos “pronomes relativos” da gramática tradicional, os quais apresentam o traço [+Rel], que se refere à propriedade de substituir o termo antecedente dentro de uma oração cuja função é a de modificador desse antecedente, ao mesmo tempo que se presta como conectivo introdutor dessa oração, como se mostra abaixo:

(55) Conheço um homem [*que* já foi mordido por um tubarão].

Os tradicionalmente chamados “pronomes interrogativos” também pertenceriam a essa classe:

(56) *Que* homem / *Quem* já foi mordido por um tubarão?

A classe dos “determinantes”, com o traço [+Det], compreenderia os vocábulos que se antepõem ao núcleo do sintagma nominal determinando-o. Nessa classe, ficariam os tradicionais artigos, pronomes indefinidos adjetivos e os pronomes demonstrativos adjetivos:

(57) *Os* / *Alguns* / *Estes* homens não sabem varrer uma casa.

Conforme Perini (2002), os vocábulos “todos” e “ambos” constituiriam sozinhos uma classe específica, os “pré-determinantes” (classe [+PDet]), por serem os únicos que podem anteceder os itens da classe anterior:

(58) *Todos* os alunos saíram. / *Ambos* os alunos saíram.

Perini (2002) propõe ainda três outras classes, todas constituídas de vocábulos pré-nucleares no sintagma nominal, com base nas posições que esses vocábulos podem ocupar em relação ao núcleo, o que determina também seus traços semânticos, a saber:

A classe dos “possessivos” (classe [+Poss]), que compreenderia os “pronomes possessivos” da gramática tradicional e cujos itens ocupam a segunda ou a terceira posições no sintagma, da esquerda para a direita:

(59) Aquele *meu* livro

(60) Aquele outro *meu* livro

A classe dos “quantificadores” (classe [+Qf]), que compreenderia os “pronomes indefinidos adjetivos” e os “numerais ordinais” da gramática tradicional, que ocupam a posição imediatamente anterior ao núcleo:

(61) *Muitos* erros

Aqueles *muitos* erros

Aqueles meus *muitos* erros

A classe dos “numeradores” (classe [+Num]), que compreenderia os tradicionais “numerais cardinais” e o “pronome indefinido adjetivo” *outro*, que podem ocupar posição variável no sintagma nominal:

(62) *Outros* amigos

Outros meus amigos

Outros meus bons amigos

Aqueles *outros* meus bons amigos

Como se pode verificar, seguindo critérios exclusivamente sintáticos, os “pronomes” da gramática tradicional seriam reorganizados em oito classes diferentes, conforme Perini (2002). O quadro abaixo mostra como seria essa distribuição:

Quadro 2 – Reclassificação dos “pronomes” da GT segundo Perini (2002)

| pessoa | número | pronomes | | | possessivos | substantivos | pré-determinantes | determinantes | quantificadores | numerosos | relativos |
|--------|--------|-----------------|---------------------|---------------|--------------|---|--------------------------|--|--|--|---|
| | | pessoais | | demonstr. | | | | | | | |
| | | tônicos | átonos | | | | | | | | |
| 1ª | s. | <i>eu, mim</i> | <i>me</i> | <i>isto</i> | <i>meu</i> | <i>algo alguém ninguém outrem tudo nada</i> | <i>todo(s) ambos</i> | <i>o um este esse aquele certos qual qual nenhum qualquer cada</i> | <i>pouco(s) muito(s) bastante mais menos vários quatro(s) tanto(s) único(s) primeiro segundo terceiro etc.</i> | <i>outro(s) um dois três quatro etc.</i> | <i>que cujo o qual quanto como onde</i> |
| | pl. | <i>nós</i> | <i>nos</i> | | <i>nosso</i> | | | | | | |
| 2ª | s. | <i>tu, ti</i> | <i>te</i> | <i>isso</i> | <i>teu</i> | | | | | | |
| | pl. | <i>vós</i> | <i>vos</i> | | <i>vosso</i> | | | | | | |
| 3ª | s. | <i>ele, si</i> | <i>se, lhe, o</i> | <i>aquilo</i> | <i>seu</i> | | | | | | |
| | pl. | <i>eles, si</i> | <i>se, lhes, os</i> | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Perini (2002).

Uma vez que, nas gramáticas tradicionais, o critério adotado para definir a maioria das classes é o semântico, apontado por Basílio (1987) como fundamental, mas não suficiente, o grande inconveniente desta classificação, a meu ver, é sua formulação apenas a partir de critérios sintáticos, o que dificultaria o entendimento por parte do estudante, que teria de conhecer antes a estrutura do sintagma em português para compreender tal classificação.

A proposta de Bagno

Assim como Perini (2002), Marcos Bagno, em sua *Gramática pedagógica do português brasileiro*, publicada em 2011, critica a classificação tradicional adotada nas gramáticas escolares através da

Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e também propõe uma nova classificação, pois, para o autor, “as classes gramaticais não ‘existem’ como objetos do mundo empírico, concreto: elas são *decisões* tomadas pelo teórico com base em suas pesquisas e em suas opções filosóficas.” (BAGNO, 2011, p. 504, grifo do autor).

Como o foco deste artigo é a questão dos “pronomes”, mostrarei aqui apenas como ficam esses vocábulos da gramática tradicional segundo a proposta de Bagno (2011). Como dito anteriormente, para o autor, “pronome” não é uma classe, mas uma função – a de retomada anafórica – que pode ser desempenhada por palavras de classes diversas.

Uma vez que “pronome”, na visão de Bagno (2011), é uma função, não uma classe¹⁷, desfaz-se a classe dos pronomes da NGB, e os vocábulos nela reunidos passam a ser assim reclassificados:

1. Índices de pessoa – a esta classe, cujo nome é emprestado de Benveniste (2005, [1966]), pertencem os vocábulos, de natureza dêitica, que designam as pessoas do discurso, considerando-se que estas só podem ser os interlocutores, portanto a 1ª pessoa (a que fala) e a 2ª pessoa (a quem se fala). A tradicionalmente chamada 3ª pessoa, por não pertencer à instância da enunciação, constitui a não-pessoa e pertence a outra classe. A classe dos índices de pessoa compreende “uma categoria muito especial de palavras – aliás, não só essencial como fundamental e universal, pois é impossível imaginar uma língua em que as pessoas do discurso não existam” (BAGNO, 2011, p. 738). Segundo o autor, a maioria das línguas não apresenta uma forma para designar a “3ª pessoa”, como o latim. A esta classe pertencem também os “pronomes possessivos” de 1ª e 2ª pessoas da NGB;

¹⁷ Monteiro (2002, p. 226) defende o contrário: para ele, “o nome, o pronome e o verbo são classes; o substantivo, o adjetivo e o advérbio são funções”.

2. Mostrativos – a esta classe, cujo nome foi sugerido por Ataliba de Castilho (1993), pertencem os vocábulos que “se prestam à verificação da identidade, à representação da foricidade e da dêixis, além de não coocorrerem, isto é, onde está uma delas não pode estar a outra” (BAGNO, 2011, p. 774). Aqui se incluem os tradicionalmente chamados de “pronomes demonstrativos”, “pronomes pessoais de 3ª pessoa” e o “artigo definido”;
3. Quantificadores – a esta classe pertencem os vocábulos que expressam a noção de quantidade, seja ela determinada ou vaga, daí a subdivisão em “quantificadores definidos” (grupo que compreende os “numerais” da NGB) e “quantificadores indefinidos” (grupo que compreende os tradicionalmente chamados “pronomes indefinidos” e o “artigo indefinido”);
4. Relativos – embora Bagno (2011) questione a existência de “pronomes relativos” no português brasileiro falado, considera a classificação dos elementos em uso na norma-padrão que servem para retomar anaforicamente um termo da oração anterior e ligar duas orações, recategorizando a última como um adjetivo do termo retomado. O autor inclui nesta classe os tradicionalmente chamados “pronomes interrogativos” dada a possibilidade de os relativos servirem para a interrogação.

O quadro abaixo mostra a distribuição dos vocábulos classificados na NGB como “pronomes” conforme a proposta de Bagno (2011). Neste quadro, aparece apenas a forma básica daquelas flexionáveis, que é o masculino singular, e não aparecem as formas variantes da 1ª pessoa do plural (*a gente*), da 2ª pessoa do singular (*você/ocê/cê, o, lhe, se, seu, o senhor* etc.) e da 2ª pessoa do plural (*vocês/ocês/cês, os, lhes, se, seu, os senhores* etc.), por conta do espaço e porque a variação das formas, embora tenha destaque no texto do autor, não é o foco deste artigo.

Quadro 3 – Reclassificação dos “pronomes” da NGB segundo Bagno (2011)

| pessoa | f. n. | índices de pessoa | | | | mostr. | quantificadores | | relativos / interr. |
|----------------|-------|-------------------|-------------------------|------------|--------------|---|---|--|--|
| | | c. reto | c. oblíquo | | poss. | | var. | invar. | |
| | | | tônicos | átomos | | | | | |
| 1 ^a | s. | <i>eu</i> | <i>mim comigo</i> | <i>me</i> | <i>meu</i> | <i>este esse aquele ele o lhe se si</i> | <i>um algum nenhum qualquer outro certo determinado pouco muito</i> | <i>algo alguém ninguém outrem quem cada tudo</i> | <i>que quem qual cujo quanto</i> |
| | pl. | <i>nós</i> | <i>nós conosco</i> | <i>nos</i> | <i>nosso</i> | <i>consigo seu mesmo o outro semelhante tal</i> | <i>bastante todo vários diversos inúmeros quanto tanto</i> | <i>nada mais menos</i> | |
| 2 ^a | s. | <i>tu</i> | <i>ti contigo</i> | <i>te</i> | <i>teu</i> | | | | |
| | pl. | <i>vós</i> | <i>vós convosco</i> | <i>vos</i> | <i>vosso</i> | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bagno (2011).

Pelo que se vê no quadro acima, a proposta de reclassificação dos tradicionais “pronomes” traz menos alterações em relação à NGB do que a de Perini (2002); destas alterações, as mais importantes são: i) a eliminação do termo “pronome” como classe, reservando-o a uma função; ii) a transposição da “3^a pessoa” dos índices de pessoa para os mostrativos; e iii) a inserção dos “possessivos” entre os índices de pessoa (1^a e 2^a) e entre os mostrativos (“3^a pessoa”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a tarefa de classificar os vocábulos de uma língua, tradicionalmente atribuída à Morfologia, não é algo simples e está longe

de ser consensual. Todas as classes definidas em nossas gramáticas, por exemplo, se analisadas de forma mais acurada, considerando-se os mais diversos critérios, apresentam inconsistências conceituais que acarretam problemas de definição e delimitação. Dentre essas classes, vimos com detalhes a dos “pronomes”.

Em resumo, as gramáticas escolares, orientadas pela NGB e com base na tradição gramatical milenar greco-latina, classifica como “pronomes” um conjunto bastante diversificado de vocábulos com diferentes funções: ora servem para indicar (função dêitica), ora para retomar (função anafórica), ora para especificar (função atributiva), ora para relacionar. Além disso, os vocábulos desta classe apresentam diferentes comportamentos sintáticos: uns ocupam a posição de núcleo de um sintagma nominal, outros a posição de adjunto; uns funcionam como complemento, outros como sujeito. Finalmente, a morfologia de tais vocábulos é variável: uns se flexionam, outros não; daqueles, uns podem se flexionar em gênero e número (como *pouco*), outros apenas em gênero (como *vários*), outros apresentam uma forma “neutra substantiva” (como *este/esta/isto* e *todo/toda/tudo*), e outros apresentam a categoria de caso, como *ele/o/lhe*, e de voz (reflexiva e não reflexiva), como *o* (não refl.) e *se* (refl.).

O traço comum a todos esses vocábulos é que eles denotam o ser sem lhe dar a significação natural ou lhe apontar uma característica ou propriedade. Seu sentido é sempre *gramatical*, diferentemente dos nomes, cujo significado é *lexical*.

Dada a diversidade de traços que os vocábulos reunidos na classe dos “pronomes” comportam, o próprio termo “pronomes” (etimologicamente, “substituto do nome”) se torna inconsistente. Por isso, alguns estudiosos da linguagem têm se debruçado sobre esses vocábulos e proposto novas classificações. Neste artigo, apresentei duas delas: a de Perini (2002) e a de Bagno (2011).

A primeira se baseia em critérios estritamente sintáticos, restringe o termo “pronome” apenas aos vocábulos que só podem ocupar a função de núcleo do sintagma nominal (desde que não seja como “predicativo do objeto”), sempre isoladamente e não podendo ser intensificados. Nessa proposta, os demais “pronomes” da NGB são distribuídos em outras sete classes, ampliando assim o número de classes descritas nas gramáticas escolares.

A segunda rejeita o termo “pronome” como classe, reservando-o à função de retomada anafórica, e distribui os “pronomes” da NGB em quatro classes distintas, prevalecendo nessa classificação o critério semântico.

Os autores mencionados não se debruçaram apenas na reclassificação dos pronomes. Bagno (2011), por exemplo, estabelece nove classes, eliminando a dos “artigos”, a dos “numerais” e a das “interjeições”. Em contrapartida, cria as seguintes:

- Classe dos “nomes” (que compreende os “substantivos” e “adjetivos” da NGB);
- Classe dos “verbonominais” (que correspondem às “formas nominais” do verbo da NGB);
- Classe dos “índices pessoais” (que compreende apenas os “pronomes pessoais” de 1ª e 2ª pessoas da NGB, inclusive os “possessivos” dessas pessoas);
- Classe dos “mostrativos” (que compreende o “artigo definido”, o “pronome pessoal da 3ª pessoa” e seu correspondente possessivo e os “pronomes demonstrativos” da NGB);
- Classe dos “quantificadores” (que correspondem aos “pronomes indefinidos” e aos “numerais” da NGB).

O autor mantém a classe dos “verbos”, a dos “advérbios”, a das “preposições” e a das “conjunções” (na qual inclui os “pronomes relativos” da NGB, por sua propriedade conectiva interoracional).

Não era objetivo deste capítulo fazer uma apreciação crítica sobre as propostas vistas, tampouco apresentar uma proposta nova de classificação dos “pronomes”. Com o presente texto, espero ter mostrado ao leitor qual o foco da Morfologia, quais as controvérsias na classificação das palavras e quais as dificuldades para se definir aquela que tradicionalmente conhecemos como “pronomes”, além de algumas propostas para desfazer tais dificuldades. Essa discussão leva a um exercício constante a que todo estudante de Linguística precisa empreender, que é o de refletir sobre as práticas linguísticas vigentes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005 [1966].

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 47. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Os mostrativos no português falado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.) *Gramática do português falado*, vol. III. Campinas, SP: Unicamp, 1993. p. 119-148.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens – vol. 2*. 5. ed., São Paulo: Atual, 2005.

- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- CUNHA, Celso ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007 [1973].
- DUBOIS, Jean; LAGANE, René. *Larousse Grammaire*. Paris: Larousse, 2001.
- EISENBERG, Peter. (et al.) *Die Grammatik – Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Bibliographisches Institut AG, 2009.
- FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2011.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. *Gramática didáctica del español*. São Paulo: Edições SM, 2005.
- HAUY, Amini Boainain. *Gramática da língua portuguesa padrão*. São Paulo: EDUSP, 2014.
- LUFT, Celso Pedro. *Novo manual de português*. São Paulo: Globo, 1995.
- MONTEIRO, José Lemos. *Pronomes pessoais – Subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 1994.
- MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Os pronomes. In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. vol. 2 Campinas: Unicamp, 2008. p. 507-622.
- PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney; LEECH, Geoffrey; SVARTVIK, Jan. *A comprehensive grammar of the English language*. New York: Longman, 1985.
- RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva. Pronomes. In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva et al. (Org.). *Gramática do português*, vol. 1. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 883-920.
- SIQUEIRA, Valter Lellis; PELLIZZON, Edson Leone. *Enjoy it – An English course*. São Paulo: Atual, 1993.
- TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- SENSINI, Marcello. *Il sistema della lingua: dalle parole al testo*. Minano: Mondadori Scuola, 2000.
- SWAN, Michael. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

5

Leonor Scliar-Cabral

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA: CONCEITOS BÁSICOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113.156-183

Resumo:

Defino o objeto da Psicolinguística e começo pelo conceito de economia: transmitir o máximo de significado, utilizando o mínimo de elementos no significante, bem como o de função cumulativa, de distribuição e o de zero, ou ausência, que também significam. Trato, também, dos níveis linguísticos de processamento automático e criativo: quanto mais baixo o nível, tanto menor o número de elementos e mais fechado o paradigma. Um conceito básico é a distinção entre aquisição da linguagem oral e aprendizagem da leitura, outro, a diferença entre consciência fonêmica e fonológica, começando pela oposição entre conhecimento não consciente para o uso que todo o falante tem dos fonemas de sua língua e conhecimento consciente. Termino aplicando os conceitos básicos a como se ensina a atribuir o acento de intensidade na leitura.

Palavras-chave:

Psicolinguística; Aprendizagem da leitura; Economia; Consciência fonêmica e fonológica; Acentos gráficos.

INTRODUÇÃO

Embora a ênfase desse capítulo recaia sobre as contribuições da Psicolinguística aos conceitos básicos na aprendizagem da leitura, muitas delas provirão da Linguística, tais como os conceitos de economia, significado e significante, valor, fonema, zero ou ausência, invariância, juntura fechada externa, arquifonema, arquitetura dos níveis linguísticos, articulação, distribuição e função. Outras provirão da Neurociência, particularmente, o de neurônios da leitura e de reciclagem neuronal.

Em primeiro lugar, cumpre definir do que trata a Psicolinguística. Antes de ser conhecida com nome de batismo, a partir do seminário de verão, na Universidade de Cornell (18-06 a 10-08 de 1951) e, dois anos depois, do encontro de verão da Universidade de Indiana, quando especialistas da Linguística, da Psicologia e da Teoria da Informação, além de a rotularem, definiram seu objeto (OSGOOD; SEBEOK, 1954), muitos de seus temas essenciais começaram a ser investigados por psicólogos e linguistas, tais como as relações entre os processos mentais e a linguagem (WUNDT, 1910; PIAGET, 1970; VYGOTSKY, 2003), mas ele foi precisado, nos encontros acima referidos, como os “processos de codificação e de decodificação, enquanto relacionam os estados das mensagens aos estados dos comunicadores” (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 14).

Cabem alguns esclarecimentos para o entendimento desta definição:

- 1º. Observa-se a forte influência dos modelos da Teoria da Informação, também usados por Jakobson (1969, p. 118-162) em seu modelo das funções da linguagem, uma vez que a ela estão subjacentes os construtos Emissor, Receptor, Canal, Mensagem, Codificação e Decodificação. Contudo,

a tônica está no fato de que o objeto da Psicolinguística é o processamento linguístico;

- 2°. Incluem-se nos processamentos não somente aqueles desempenhados pelos ouvintes/falantes, leitores/redatores, quanto os envolvidos na aquisição da linguagem verbal e na aprendizagem dos sistemas escritos, bem como em sua perda e/ou desvios, observando-se, porém, que, para pesquisar o processamento da linguagem, sua aquisição ou aprendizagem, sua perda e/ou desvios, é pré-requisito conhecer o que é a linguagem verbal, quais os seus níveis e como funciona (objeto da Linguística);
- 3°. Nota-se, pois, a distinção essencial entre o objeto da Linguística e o objeto da Psicolinguística, mas é necessária alguma cautela para não realizar inferências errôneas de algumas dicotomias. Por exemplo, da dicotomia de Saussure (1969, cap. II), *langue / parole*, na qual ele aponta a *langue*, como sendo o objeto da Linguística, não se deve inferir que a *parole* seja o objeto da Psicolinguística: seja traduzindo o termo *parole*, como 'discurso' ou 'fala', ou interpretando-os, esses últimos são objeto da Análise do Discurso, da Sociolinguística, ou da Estilística. Cabe à Psicolinguística pesquisar como a fala ou texto escrito são processados pelo receptor, desde o momento em que os sinais acústicos, luminosos (ou outros) são captados pelos respectivos sensores até o momento em que são compreendidos e interpretados e, inversamente, como, a partir de uma intenção pragmática, os textos são produzidos e executados sob o comando de programas motores, bem como todo esse conhecimento é adquirido ou aprendido. Das dicotomias em voga, o segundo termo da dicotomia criada por Chomsky (1957), competência / desempenho (*competence / performance*) é o que se aproxima do objeto da Psicolinguística.

Passemos, pois, ao tópico deste capítulo, conceitos básicos na aprendizagem da leitura.

CONCEITOS BÁSICOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

O princípio da economia

O princípio da economia rege o funcionamento da comunicação linguística. O que significa? Informar o máximo, usando o mínimo de representações (significantes). Daremos três exemplos, nos sistemas de escrita:

Quando se passou do sistema ideográfico, para o alfabético, foi a economia o fator determinante: ao invés de ter que memorizar milhares de ideogramas para saber ler, bastava memorizar as 22 consoantes e os valores que os grafemas tinham. Passemos ao segundo exemplo.

Viana foi o autor da *Ortografia Nacional* (1904). Proclamada a República Portuguesa, em 5 de outubro de 1910, a regulamentação da ortografia foi definida por uma Comissão Ortográfica, sendo Gonçalves Viana seu Relator.

Profundo conhecedor do português, aplicou o seguinte princípio de economia ao sistema de escrita: as palavras com acento de intensidade mais frequentes não levariam acento gráfico, ou seja, as palavras paroxítonas que terminam com as letras 'a', 'e', 'o', seguidas ou não de 's' ou que terminam por 'em', 'ens', 'am', como 'casa', 'escreves', 'livro', 'devem', 'homens', 'amam'.

Quanto ao terceiro exemplo, o máximo da economia também foi aplicado ao reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços gráficos para assinalar a sílaba de maior intensidade: na verdade, trata-se de uma pequena reta inclinada que se superpõe à vogal mais intensa, em um caso, começando da direita para a esquerda (acento agudo ´), em outro caso, duplicada, formando um ângulo agudo (acento circunflexo ^). O acento grave ` , pequena reta inclinada que se superpõe à vogal átona, começando da esquerda para a direita, não marca intensidade, e o til, que se superpõe somente às vogais ã, õ, marca a nasalidade, codificando as vogais /ã/, /õ/.

Dentro do princípio da economia, inclui-se a função cumulativa, ou seja, que uma só representação (significante) possa ter mais de um significado. Assim, além de assinalar a vogal mais intensa, no português escrito, o acento gráfico diferencia /'o/ vs. /ɔ/; /'e/ vs. /ɛ/: o primeiro, de cada par, pelo acento circunflexo (fósseis, têxteis) e o segundo, pelo acento agudo (fósseis, éden).

Ainda dentro do princípio da economia, inclui-se o princípio da distribuição, emprestado da linguística norte-americana cuja corrente até se denominou *Distributional Linguistics* (HARRIS, 1951), no português brasileiro, conhecida como Distribucionalismo, pela qual um mesmo significante pode pertencer a uma classe distinta conforme o contexto onde se inserir, como, por exemplo, o grafema <c> terá valores distintos se depois dele vierem grafemas que representem as vogais [+posteriores] ou [-posteriores], como em <ceci>. O sufixo -s, no sistema verbal, significa 2ª pess. sing. e no sistema nominal, significa plural.

Finalmente, insere-se, no princípio da economia, o uso do Zero ou ausência de signos, magnificamente ilustrado pela afirmação de Saussure: “o nada também vale” (SAUSSURE, 2002, p. 68). Na comunicação linguística, zero ou ausência também significa, desde que opostos à presença de um signo, no mesmo contexto.

Todos os substantivos, verbos e adjetivos paroxítonos no português, terminados pelas letras 'a', 'e', 'o', seguidas ou não de 's', ou terminados por 'em', 'ens' e, no que diz respeito aos verbos, também por 'am', não levam acento gráfico.

Nos monossílabos tônicos em que as letras 'i', 'u' estiverem realizando os grafemas <i>, <u>, ao representarem as semivogais /j/, /w/, isto é, nos ditongos, a ausência de sinal gráfico assinala as vogais /e/, /o/ e o acento agudo, as vogais /ɛ/, /ɔ/, como em 'reis', 'réis', 'sois', 'sóis').

Arquitetura dos níveis linguísticos: automatização e criatividade

Existe uma complementaridade entre os processamentos automatizados e os criativos. Para que se entenda melhor tal complementaridade, é preciso compreender como funciona a arquitetura dos sistemas linguísticos.

Os níveis mais baixos de tal arquitetura se caracterizam por paradigmas fechados, constituídos de um número muitíssimo limitado de elementos, ou seja, de traços invariantes, no caso da oralidade, os traços fonêmicos, com a função de distinguir a significação básica e, no caso das letras, diferentemente, sem a função de distinguir significados, mas com a função de contrastar as letras entre si (no caso da escrita manuscrita, um número limitado de esquemas motores é automatizado para produzir os traços das letras minúsculas e maiúsculas, inclusive as ligaduras entre elas, para tornar a escrita fluente).

Quanto mais baixo o nível, tanto menor o número de elementos e mais fechado o paradigma, para garantir a automatização eficiente e o processamento rápido, não dependente de escrutínio consciente

e assim liberar os níveis mais altos para os processos cognitivos criativos e conscientes.

Para ficar bem claro que a percepção e a produção de tais elementos em número fechado e limitado têm que estar automatizadas, vou dar um exemplo da comunicação oral. Ao produzir a palavra “teto”, você não precisa pensar que tem que colocar a ponta da língua contra os alvéolos para emitir as duas consoantes, nem que tem de abaixar o queixo para que saia a primeira vogal, ou arredondar os lábios para a segunda: os dois gestos silábicos foram automatizados no processo de aquisição da linguagem a fim de que você possa voltar sua atenção para traduzir seu pensamento em palavras combinadas em frases, inteligíveis pelo seu interlocutor. Mas, para que haja a automatização de tais gestos, torna-se necessário que o elenco de tais gestos fonoarticulatórios não seja amplo demais ou aberto, a ponto de ultrapassar a capacidade da memória motora de arquivá-los e de evocá-los.

A introdução nos sistemas alfabéticos de um novo nível na arquitetura, o da segunda articulação, isto é, o nível em que uma ou mais letras se constituem em grafemas e, tal como os fonemas nos sistemas orais, passem a distinguir o significado entre as palavras escritas implica a diminuição do número de símbolos a serem memorizados: os grafemas, cujos valores são condicionados ou não pelos respectivos contextos grafêmicos e as palavras irregulares.

Tal economia tem, porém, um preço: dominar os traços que entram na composição das letras, como requisito para reconhecer e produzir as letras vai de encontro a como os neurônios da visão processam o sinal luminoso. Esta é uma das razões pelas quais a alfabetização não ocorre de forma espontânea e compulsória, pois os neurônios de uma área específica da região occipital (a caixa das letras) precisam ser reciclados.

Seguem-se novos níveis, na arquitetura: no caso dos sistemas orais, os níveis das estruturas silábicas e de atribuição do acento de intensidade, enquanto nos sistemas de escrita, um nível das regras de correspondência grafema-fonema, também automatizados, impõe-se.

Finalmente, ao nível de atribuições dos padrões de entoação, na oralidade, aos quais correspondem, nos sistemas alfabéticos os sinais de pontuação que, imperfeitamente representam aqueles padrões, também automatizados, segue-se uma mudança qualitativa em que se passa aos processos criativos da linguagem verbal, quando se trata do nível das unidades mínimas de significado, os morfemas puramente gramaticais, ainda em número fechado e limitado e os morfemas referentes à significação externa à gramática, em número aberto e ilimitado.

O nível sintático é constituído de regras em número limitado e fechado, enquanto o nível do léxico mental é totalmente aberto e ilimitado, assim como o nível semântico, o mais aberto e ilimitado de todos.

Detalhando os níveis na leitura, o primeiro nível propriamente dito começa na região occipital-temporal esquerda, quando neurônios especializados na alfabetização reconhecem os traços da letra. A seguir, o reconhecimento da letra. Ambos níveis independem da língua oral, mas o seguinte, do processamento dos grafemas, é absolutamente dependente da língua oral, pois eles representam os fonemas, realizados nas sílabas, as quais produzem, dinamicamente, as alterações fonéticas decorrentes da coarticulação: quando lemos, mesmo silenciosamente, 'ouvimos' nossa própria voz na 'fala' interior. O seguinte é o nível da palavra, com atribuição do acento de intensidade, inclusive das átonas que não o possuem. A integração das palavras em frases com o padrão de entoação exige novas alterações fonéticas, decorrentes do encontro entre palavras, pois a junção externa pode ser fechada. Seguem-se as etapas mais criativas: busca da significação

básica das palavras conhecidas na memória semântica e construção dos seus sentidos novos, das frases, orações, períodos, parágrafos e texto (macroestrutura ou mensagem).

Distinção entre aquisição da linguagem oral e aprendizagem da escrita

A espécie humana foi biopsicologicamente programada para se comunicar através da fala, a fim de garantir a própria sobrevivência do indivíduo e da espécie (D'AQUILI, 1973). Sendo assim, a estrutura, o amadurecimento e o funcionamento do Sistema Nervoso Central e do periférico garantem que esta espécie se comunique, de modo predominante, através de signos verbais orais. A preferência pela comunicação oral se deveu, entre outros motivos, pelo fato de ela poder ser usada à noite e a distâncias muito maiores do que a comunicação visual-gestual.

Os conhecimentos transmitidos de geração a geração, em grande parte, na forma de narrativas, eram registrados na memória permanente, ou de longo prazo, mas, à medida que as relações socioeconômicas foram se tornando mais complexas, essa maneira de registro se deparou com dois grandes problemas: o volume de informações acumuladas se tornou muito grande, ultrapassando a capacidade de um só cérebro o armazenar e, quando o indivíduo morria, grande parte das informações ia com ele para o túmulo. Mas o que, realmente, forçou a invenção da escrita foi a autonomia que o texto escrito assume em relação a quem o produziu, ao contrário da fala (é claro, antes das tecnologias de radiodifusão e de gravação): o texto escrito pode ser conduzido a lugares e tempos distantes. Isto veio suprir a necessidade de registrar o conteúdo, as quantidades e os preços das mercadorias que eram transportadas.

A invenção da escrita permite, então, o registro permanente da informação, a qual pôde ser transportada a espaços e tempos distantes. No entanto, para que funcione, é necessário que as pessoas que utilizem um dado sistema de escrita atribuam os mesmos significados básicos aos signos que o constituem, tarefa que cabe aos codificadores. O uso da escrita exige, também, a invenção de artefatos e da tecnologia para produzi-la, como instrumentos e o suporte onde escrever.

Ao contrário da fala, que só utiliza o próprio corpo, pois fomos biopsicologicamente programados para tal, os sistemas de escrita são uma invenção que surge tardiamente na trajetória humana e demanda a utilização de técnicas e de artefatos.

Esses primeiros argumentos já explicam por que a fala é adquirida de forma compulsória, espontânea e assistemática: por volta de um ano de idade, a criança está produzindo seus primeiros itens, em geral, uma reduplicação silábica, como 'nenê', 'papá', 'cocô' e 'mamá', sem a necessidade de ir à escola para aprender a falar: basta a interação com os demais que cuidam dela (LIBERMAN, 1992, p. 167). Com os sistemas de escrita é diferente, particularmente, quando se trata de aprender a escrever que, ao contrário da fala na situação canônica face a face, implica escrever para um futuro leitor ausente no espaço e no tempo, além de que, embora o sistema de escrita do português brasileiro seja muito transparente para a leitura, apresenta mais irregularidades na escrita. Então, não só como escrever tem que ser aprendido, mas, também são necessários alfabetizadores muito bem fundamentados e preparados para ensinar bem, apoiados em metodologias de ponta e que, pelo menos, saibam que a codificação não se reduz a conhecer as estruturas silábicas do PB! Acresce a necessidade de material pedagógico coerente com a fundamentação teórica.

Conforme já mencionado, uma das propriedades da fala, na situação canônica, é a volatilidade: falamos e o(s) nosso(s) interlocutor(es) somente consegue(m) reter alguma coisa do que dissemos em sua memória permanente, na forma de um resumo, muitas vezes distorcido, ou, por pouco tempo, na estação episódica da memória de trabalho, se os dados forem necessários a algum desempenho de atividade, os quais desaparecem, quando a ação for concluída. O texto escrito se caracteriza pela permanência. Isto garante a sua integridade e a socialização no espaço e no tempo (é claro que, para tal, ele necessita ser disponibilizado e que as pessoas saibam ler na língua em que foi escrito).

Cumpra, ainda, esclarecer que, à medida que os sistemas de escrita foram se aperfeiçoando, obedecendo ao princípio da economia, cada vez mais os elementos que compõem o paradigma das unidades do significante, isto é, os grafemas e as letras que os realizam, com seus respectivos traços invariantes foram se tornando em menor número, mais abstratos e imotivados, isto é, nos sistemas alfabéticos. Em decorrência, paradoxalmente, criou-se um conflito entre como o ser humano é biopsicologicamente programado para perceber a cadeia da fala e o sinal luminoso em geral e as exigências de processamento impostas para o reconhecimento da palavra escrita, nos sistemas alfabéticos.

No processamento da leitura, uma das primeiras etapas consiste em reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que constituem cada letra. O português escrito adota o alfabeto latino, assim como o inglês, o francês ou o italiano.

A neurociência da leitura já comprovou experimentalmente que os neurônios da leitura, situados na área occipital-temporal ventral esquerda não foram programados para reconhecer as diferenças de direção de tais traços. Mas, para o reconhecimento dos demais sinais luminosos, o sistema visual, como mecanismo de sobrevivência,

obedece a uma programação genética antiga que simetriza a informação, portanto, os neurônios da leitura, que se encontram na região occipital-temporal ventral esquerda, deverão aprender de forma sistemática e intensiva a reconhecer as diferenças de direção dos traços gráficos nas letras, como entre d / b.

Depois de reconhecidas as letras, uma ou duas, no português brasileiro escrito, em um nível mais abstrato, integrarão o grafema, com dupla função, a de distinguir os significados entre palavras escritas e a de representar um fonema. Acontece que, para que tal processamento ocorra, é condição desmembrar a sílaba, quando ela for constituída de dois ou mais fonemas, e é isto que o indivíduo não consegue fazer, se não desenvolver a consciência fonêmica, o que ocorre durante uma alfabetização bem efetuada. Nesse passo, é necessário definir consciência fonêmica.

Consciência fonêmica

Tomemos como exemplo, a palavra “passa” com cinco letras, mas apenas quatro grafemas, cada um representando um fonema: “p” → /p/; “a” → /a/; “ss” → /s/; “a” → /a/. Constate que, se tanto o grafema quanto o fonema têm a função de distinguir significados, eles só podem ser ensinados, quando extraídos do contexto de palavras, por exemplo, se eu substituir “p” → /p/ por “m” → /m/ no exemplo “passa”, obterei a palavra “massa”. Se eu substituir o terceiro som da palavra “carta”, dita por um caipira, pelo terceiro som da mesma palavra “carta” dita por um gaúcho da fronteira, os sons são completamente diferentes, mas não se trata de realização de fonemas distintos.

Desenvolver a consciência fonêmica não consiste em pedir à criança que produza sons isolados (às vezes, alguns impossíveis de emitir sem apoio vocálico como [p], [b], [t], [d], [k], [g]) e, sim,

aqueles que realizam os fonemas de uma dada língua, pois o alvo é fazer com que a criança consiga objetivar os fonemas, no momento em que traça com o dedo uma ou duas letras que realizam os grafemas que os representam.

Cabe, ainda, fazer a distinção entre conhecimento dos fonemas para o uso, adquirido durante a aquisição da linguagem, que todo o falante tem de sua língua e conhecimento consciente, o qual, como estamos explicando, é aprendido, durante a alfabetização correta.

Fique bem claro que o único objetivo de automatizar o traçado das letras e a relação entre grafemas e fonemas é a obtenção de um reconhecimento muito rápido da palavra escrita, para o indivíduo poder ler com fluência e assim compreender o que lê. Passemos a explicar outro conceito básico na aprendizagem da leitura e da escrita.

Consciência fonológica

Define-se a consciência fonológica como o conhecimento consciente que se tem sobre as estruturas silábicas, sobre onde começam e terminam os vocábulos tônicos, inclusive sobre a distribuição da intensidade, sobre onde começam e terminam os vocábulos átonos e sobre os padrões frasais de entoação.

A cadeia da fala é percebida como um contínuo, sem pausas entre as palavras, nem contrastes entre os segmentos que constituem a sílaba, em virtude da coarticulação entre sons adjacentes: as fronteiras que delimitam o final e o início das palavras tornam-se opacas, particularmente no que diz respeito aos clíticos (vocábulos átonos) e quando o vocábulo termina por uma consoante e o seguinte inicia por vogal, ou quando há o encontro da vogal final átona /a/ com outra vogal átona inicial: dá-se, então, o fenômeno da juntura fechada

externa, também conhecida como sândi externo, como no exemplo /U'zinUzlzeku'tadUS/ → “os hinos executados”. Ocorre, então, a ressilabação. Quando a criança chega à escola, seu léxico fonológico não coincide com as palavras escritas: grande parte das crianças, ao invés de « olhos », terá no seu léxico mental « zoio*18». Isto explica por que, no início, a escrita infantil apresenta tanta hipossegmentação de palavras, o erro mais frequente encontrado pela Avaliação Nacional de Alfabetização da escrita de 2016 (INEP, 2017), como, por exemplo, « agente », ao invés de « a gente », « zovido », « simhora », ou supersegmentações, uma vertente da hipercorreção, como no exemplo « canta-mos »: somente o ensino-aprendizagem consciente, sistemático e lúdico da consciência fonológica poderá levar a criança a refazer, aos poucos, os limites de seu léxico, inclusive, dos clíticos.

Então, durante a leitura, tem lugar a conversão dos grafemas em fonemas e a realização desses últimos em sílabas, as quais produzem, dinamicamente, todas as alterações fonéticas decorrentes da coarticulação.

Por fim, a integração das palavras em frases, com atribuição do padrão de entoação exige novas alterações fonéticas, agora decorrentes do encontro entre palavras, pois a junção ou sândi externo pode ser fechada. Tais processamentos têm efeitos sobre as dificuldades que o alfabetizando enfrenta para delimitar o início e o final dos vocábulos, em especial, os átonos, os quais estão separados no sistema escrito por espaços em branco, espaços esses que não ocorrem na fala. Para enfrentar tais dificuldades, desenvolve-se a consciência fonológica, sendo uma das práticas mais eficazes, automatizar a atribuição do acento de intensidade na leitura, marca principal para delimitar os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, pois, como já explicado, na fala, as palavras estão grudadas umas às outras e, na escrita, estão

18 O símbolo * indica transcrições canônicas adaptadas para facilitar a compreensão do leitor.

separadas por espaços em branco. Vejamos, pois, como se ensina a atribuir o acento de intensidade na leitura.

Reconhecimento, ao ler, da sílaba mais forte nas palavras mais frequentes no PB

Para reconhecer, ao ler, a sílaba mais forte nas palavras mais frequentes no PB, é necessário, primeiro, aprender o funcionamento distinto das letras 'a', 'e', 'o'/'i', 'u' seguidas ou não de 's' em final de palavra. Se você observar as letras 'a', 'e', 'o' seguidas ou não de 's' em final de palavra, com mais de uma sílaba (exclua os 5 dissílabos átonos para, pelo/a(s), uma(s), porque, como) e não houver nenhum acento gráfico, a palavra é paroxítona. Exemplos: 'casa', 'escreve', 'menino'.

Com isto, estamos ensinando a criança a atribuir o acento de intensidade às palavras mais frequentes do PB, as quais não levam nenhum acento gráfico (aplicam-se nesta aprendizagem dois princípios da comunicação verbal, o da economia e o valor do zero ou ausência). Com efeito, a estrutura canônica padrão da palavra, no PB escrito é, paroxítonas sem acento gráfico, terminadas com as letras 'a', 'e', 'o', seguidas ou não de 's'; 'em', 'ens', 'am' (essas últimas três são as formas mais frequentes das 3^{as} pess. pl. dos verbos, como em 'escrevem', 'cantam').

Deparamo-nos, nesse passo, com uma grande dificuldade para ler a ausência de acento gráfico, quando a palavra terminar pelas letras 'e', 'o'(s), sejam elas paroxítonas, ou átonas, porque, na maioria das variedades sociolinguísticas, tais letras (que realizam grafemas), são lidas, respectivamente, como [i], [u]. Então, ocorre um conflito entre a aplicação da regra (que se refere às letras) e como o leitor percebe sua fala interior, quando está lendo. Somente o conhecimento consciente (no caso, a consciência fonêmica) pode resolvê-lo.

O que ocorre com as vogais átonas /e/, /i/, /o/, /u/ em posição final de vocábulo no português brasileiro? O traço [-alto] que distingue cada par, fundamental para distinguir significados, na posição tônica, como em 'furo'/'foro', vai para o espaço. É claro que você não pode indiferentemente dizer "Eu **teve** muita sorte*" ao invés de "Eu **tive** muita sorte*" ou "Eu fui ao **furo** levar os documentos*", ao invés de "Eu fui ao **foro** levar os documentos*".

Mas em posição átona final de palavra, tanto faz você dizer "U livru é interessanti*" quanto "**O** livro é interessante*", que não muda o significado.

Cientificamente, explicamos que o traço que distingue /e/ de /i/, /u/ de /o/ perdeu a função de distinguir significados e escolhemos o mais frequente, com letra maiúscula, como o arquifonema, a classe maior, que abrange ambos: /'tivr/, /'tevr/; /'forU/, /'furU/.

É claro que, na alfabetização, o professor não poderá usar termos científicos com conceitos tão complexos como o arquifonema, mas, para as crianças que praticam as variedades sociolinguísticas em que a preferência for [i], [u] em posição átona final de palavra (e são a maioria, no PB), poderá dizer-lhes:

"Vocês já sabem que, às vezes, as letras são diferentes de como nos falamos. Isso vai acontecer com as letras (apontar na lousa para 'e', 'o'), no final das palavras, seguidas ou não de (apontar na lousa para '**s**') e na palavra não aparecer nenhum sinal em cima das vogais. Então nós lemos (apontar na lousa para 'e', 'o'), [iii], [uuu] e a sílaba mais forte é a penúltima. Vamos ler em coro? (Aponte na lousa para: 'ovo', 'ave', 'novo', 'novelo', 'nave'). Nas palavras fraquinhas, de uma ou duas sílabas, com (apontar na lousa para 'e', 'o'), no final das palavras, seguidas ou não de (apontar na lousa para '**s**') nós também lemos (apontar na lousa para '**e**', '**o**'), [iii], [uuu]. Vamos ler em coro? (Aponte na lousa para: 'de', 'e', 'os', 'como')".

Reconhecimento, ao ler, das palavras átonas, muito frequentes no PB

Embora elas apresentem grande frequência de ocorrência, os tipos ou classes das palavras átonas são em número fechado e limitado, pois pertencem às classes gramaticais. Então, a saída didática é memorizá-las, mas uma boa dica é que, na leitura, elas só podem terminar pelas letras 'a', 'e', 'o'(s) e não levam acento gráfico, com exceção de à(s).

Isto é muito importante na alfabetização, porque há uma grande discrepância entre como são percebidos na fala e como aparecem na escrita: na fala, as palavras átonas, como são muito fracas, são dependentes da palavra tônica que as sucede e nela vêm grudadas. O exemplo mais claro disto é /U' zɔjU/ que, na escrita, aparece como 'os olhos'. Eis a relação das palavras átonas do PB escrito:

Monossílabos átonos:

- os pronomes pessoais oblíquos átonos *me, te, se, o(s), a(s), lhe(s), nos, vos*; e suas combinações: *mo, to, lho, etc.*;
- o pronome relativo *que*;
- as preposições *a, com, de, em, por, sem, sob*;
- as contrações/combinções de preposição e artigo: *à, ao(s), da(s), do(s), na(s), no(s), num, nuns etc.*;
- as conjunções *e, mas, nem, ou, que, se*;
- o artigo definido (*o(s), a(s)*) e o indefinido (*um, uns*);
- as formas de tratamento *dom (D. Pedro), frei (Frei José), são (São Pedro) etc.*;
- o advérbio 'não', quando junto ao verbo.
- Dissílabos átonos:
- Preposição: *para*;
- Contração da preposição com artigo: *pelo(s), pela(s)*;

- Artigo indefinido feminino: uma(s);
- Conjunções: porque, como.

Resumindo sobre como deve ser lida a ausência dos acentos gráficos, o que ocorre nas palavras mais frequentes no PB escrito, há dois grandes grupos: as palavras paroxítonas terminadas pelas letras 'a', 'e', 'o', seguidas ou não de 's', 'em', 'ens', 'am' e as palavras átonas. Esse último grupo, cujos tipos são em número reduzido, você deve memorizá-lo.

Reconhecimento, ao ler, da sílaba mais forte nas palavras oxítonas

Lembrando sempre os efeitos opostos das letras 'e', 'o', 'a'(s) / 'i', 'u'(s), se você se deparar com uma palavra que termine por 'ê', 'é', 'ô', 'ó', 'á' (s) e ela tiver duas ou mais sílabas, só pode ser lida como oxítona, isto é, o acento cai na última sílaba, como em 'inglês', 'café', 'vovô', 'vovós', 'Paraná'. Isso também ocorre se a palavra terminar por 'ém', ou 'éns' (nesse caso, você lê um ditongo nasal), como em 'ele contém', 'armazéns'.

Se você observar as letras 'i', 'u', seguidas ou não de 's' em final de palavra com mais de uma sílaba e não houver nenhum acento gráfico, a palavra é oxítona. Exemplos: 'vivi', 'tatus'.

Todas as proparoxítonas levam acento gráfico

Se o acento gráfico recair sobre a vogal na antepenúltima sílaba, trata-se de uma proparoxítona e, aplicando o princípio da economia, por serem as mais raras, todas o carregam. Observe que, se a palavra paroxítona terminar em ditongo oral, ela leva acento gráfico, como em

'fósseis', 'fôsseis', 'cárie'. Se o ditongo for crescente, também chamado de imperfeito, como no último exemplo, pode ser desdobrado e se transforma em um hiato, o que torna a palavra proparoxítona, logo, continua com o acento gráfico.

Reconhecimento, ao ler, das palavras paroxítonas com acento gráfico

Devem ser lidas como paroxítonas as palavras a seguir, cujo acento gráfico recair sobre a vogal na penúltima sílaba e apresentarem no final:

- as letras: l, r, x, como em 'amável', 'ímpar', 'córtex'.

Observe que a leitura do grafema <l> em final de sílaba, inclusive de palavra, nas diferentes variedades sociolinguísticas, pode ser como a semivogal [w] (predominante), [l] ou retroflexa, o que nos permite postular que <l> está representando muito bem o arquifonema |W|.

O mesmo ocorre com o grafema <r>, cuja leitura em final de sílaba, inclusive de palavra, agora também dependente do que vier depois (se um sinal de pontuação, uma palavra iniciada por vogal, por consoante surda ou sonora) e das diferentes variedades sociolinguísticas: antes de sinal de pontuação, pode ser como fricativa velar surda (predominante), ou vibrante múltipla surda; antes de sílaba iniciada por consoante, pode ser como fricativa velar surda (predominante), ou vibrante múltipla; em final de palavra, antes de vogal, ela gruda nessa vogal e se transforma no flap [r], o que nos permite postular <r> como representando muito bem o arquifonema |R|.

Quanto à letra 'x', em final de palavra paroxítona, ela realiza o grafema <x> que pode ter várias leituras, dependente do que vier depois (se um sinal de pontuação, uma palavra iniciada por

vogal, por consoante surda ou sonora) e das diferentes variedades sociolinguísticas. Nesta posição, trata-se do único grafema que pode valer por duas consoantes /kS/ (fala erudita), ou três fonemas /kIS/ (fala corrente). Em qualquer dos dois casos, o último segmento, antes de sinal de pontuação, ou de palavra iniciada por consoante surda pode ser como fricativa palatal (predominante), ou fricativa apicoalveolar surda; antes de palavra iniciada por consoante sonora, pode ser como fricativa palatal (predominante), ou fricativa apicoalveolar sonora; antes de vogal, ela gruda nessa vogal e se transforma na fricativa apicoalveolar sonora, o que nos permite postular o arquifonema |S|.

- as letras 'i', 'u' (s), com valor das vogais orais /i/, /u/, como em 'júri', 'lápiz', 'bônus';
- os dígrafos de vogais nasais 'um', 'uns', 'on', 'ons', como em 'álbum', 'álbuns', 'elétron', 'prótons';
- a letra ã(s). Só encontrei três palavras 'órfã'(s), 'dólmã'(s) e 'ímã'(s);
- as letras que realizam grafemas representando ditongos nasais 'ão'(s), 'en', como em 'sótão', 'órgão', 'bênção', 'hífen' (mas o plural 'ens' não admite acento gráfico!);
- as letras que realizam grafemas representando ditongos orais decrescentes, como em 'amáveis', 'dizíeis'; se forem ditongos orais crescentes, esses podem se transformar em hiatos, como em 'espécie', 'armistício', 'audácia';
- encontro irregular das consoantes 'ps': há pouquíssimas palavras terminadas pelo encontro irregular das consoantes 'ps', lido /pIS/, o que transforma a palavra em proparoxítona, como em 'bíceps', 'fórceps'.

Resumo sobre como deve ser lido o acento gráfico na penúltima sílaba das palavras terminadas em 'r', 'l', 'x', 'i(s)', 'u(s)', dígrafos 'um', 'uns', 'on', 'ons', ditongos nasais 'ão(s)', 'en', letras ã(s) 'ps': como paroxítonas.

Reconhecimento, ao ler, dos monossílabos tônicos

Se você se deparar com um monossílabo com 'ê', 'é', 'ô', 'ó', 'á' (s), isso lhe permite saber que não se trata de um monossílabo átono (lembre-se de que esses últimos são mais difíceis de identificar, mas qualquer monossílabo com 'e', 'o', 'a(s)', como 'de', 'do', 'das', só pode ser átono). Não existem monossílabos átonos que se escrevam com 'i', 'u', por exemplo, 'ti', 'tu', 'nu' são monossílabos tônicos e não levam acento gráfico.

Nos monossílabos tônicos em que as letras 'i', 'u' estiverem realizando os grafemas <i>, <u>, ao representarem as semivogais /j/, /w/, isto é, nos ditongos, a ausência de sinal gráfico superposto às letras 'e', 'o', que realizam os grafemas <e>, <o>, sinaliza que devam ser lidas como as vogais /e/, /o/ e o acento agudo deve ser lido como, as vogais /ɛ/, /ɔ/, como em 'reis', 'réis', 'sois', 'sóis'.

Leitura de 'í', 'ú', no hiato

As letras 'i', 'u' (s), em final de palavras, recebem o acento agudo, quando, no hiato, estiverem em 2º lugar, sozinhas, salvo a letra 's' depois delas, forem a sílaba mais forte, independentemente de ser a última (oxítona), como em 'baú', ou penúltima (paroxítona), como em 'egoísmo'.

Observe que o acento gráfico passa a ser diferencial, para distinguir o hiato do ditongo (ausência de acento gráfico), como em 'recai'/'recaí'. Esclareço, de novo, que, se as letras 'i', 'u', estiverem representando as semivogais, nos ditongos, jamais poderão receber acento gráfico, pois somente as vogais os admitem.

Uma exceção é quando a sílaba seguinte começar pelo dígrafo 'nh': não se coloca o acento gráfico, como em 'rainha'. Na verdade, não se trata da representação da vogal oral /i/ e, sim, da vogal nasal /i/.

A explicação dada para outra suposta exceção à regra de acentuação gráfica no hiato, como "as vogais 'i', 'u' não são acentuadas graficamente se vierem depois de um ditongo, como em 'feiura', 'baiuca" não procede, pois se trata de um encontro vocálico não rotulado pela NGB: possível transcrição fonêmica de /fe'jura/ e /ba'juka/, mas nunca como /fej'ura/ e /baj'uka/, demonstra que, 1º, temos o encontro das vogais /e/, /a/, com a semivogal /j/ em sílabas separadas (não rotulado pela NGB) e depois o da semivogal /j/ com a vogal mais intensa /u/, na mesma sílaba, isto é, um ditongo crescente. Em nenhum dos casos, preenchem-se as condições para colocação do acento gráfico no hiato.

Um caso mal explicado

Para interpretar os acentos gráficos, quando os verbos se combinam com os pronomes pessoais átonos o(s), a(s), é preciso levar em conta que:

- As únicas letras que podem realizar grafemas consonantais em final de palavra, no PB, são: 'l', 'r', 's', 'z', 'x', 'm', 'n'. Dessas, somente 'r', 's', 'z', 'm' podem figurar no final de verbos.

- Os pronomes pessoais átonos podem se posicionar na frente dos verbos (próclise, posição preferencial no PB), ex. “Ele a considera bonita”.

(Lembre-se de que ‘clise’ é uma variante do morfema ‘clit-’ que aparece na palavra ‘clítico’, a qual significa ‘palavra átona’).

Quando o pronome pessoal átono estiver na frente do verbo (próclise), não há nenhuma mudança: não se usa hífen, e na leitura os reconhecemos, inclusive, porque se escrevem com as letras *o(s)*, *a(s)* e não há nenhum acento gráfico, como, na linha acima, ‘os reconhecemos’.

- Quando o pronome pessoal átono estiver depois do verbo (ênclise), temos que usar o hífen e, se o verbo terminar por ‘r’, ‘s’, ‘z’, ‘m’, ocorrem as seguintes mudanças:
- ‘r’, ‘s’, ‘z’ migram para o pronome e se transformam em ‘l’, precedido pelo hífen: aplicam-se as regras de acentuação gráfica ao verbo:

contar + o = contá-lo

escreves + as = escreve-las

fiz + o = fi-lo

- Se o verbo terminar por ‘m’ (3ª pess. pl.), a letra permanece, mas o pronome assimila parcialmente a nasalidade, registrada pela letra ‘n’ em seu início:

contaram + a = contaram-na

- Quando o pronome pessoal átono estiver no meio do verbo (mesóclise), é um pouco mais complicado: só ocorre no futuro do presente e do pretérito do indicativo. É pouco usada, mas, já que estou explicando o assunto, vou concluí-lo.

Para entenderem melhor, preciso explicar que nossos futuros saíram de tempos compostos do português antigo:

| | |
|-------------------------|---------------------------|
| Fut. pres. ind. | Fut. pret. ind. |
| contar + hei = contarei | contar + havia = contaria |

A mesóclise ressuscita um pouco isto:

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| contar + o + ei = contá-lo-ei | contar + as + ias = contá-las-ias |
| contar + o + á = contá-lo-á | contar + as + íamos = contá-las-íamos |
| contar + o + eis = contá-lo-eis | contar + as + iam = contá-las-iam |

Verbos ‘ter’ e ‘vir’ e seus derivados, na 3ª pess. presente do indicativo

Não poderia encerrar esse capítulo, sem tratar da leitura de um dos acentos gráficos mais importantes e mais frequentes para a compreensão textual, na 3ª pess. dos verbos ‘ter’ e ‘vir’ e seus derivados, no presente do indicativo.

Observe que, na 3ª pess. sing., simplesmente se aplicam as regras de acentuação gráfica. É na 3ª pess. pl. que se usa o acento circunflexo, fazendo com que ele seja diferencial e, com isto, tais acentos gráficos (ou sua ausência) servem como marcas de concordância e anafóricas para a recuperação da referência quando o sujeito não vier expresso, ou, se estiver expresso, pelo pronome relativo ‘que’.

A ausência do acento gráfico só ocorre no monossílabo, na 3ª pess. sing. do pres. indicativo, como em ‘ele tem’, ‘ele vem’; o acento agudo só ocorre nos derivados na 3ª pess. sing. do pres. indicativo como nos exemplos ‘ele contém’, ‘ele provém’; o acento circunflexo só ocorre na 3ª pess. pl. do pres. indicativo, tanto nos monossílabos, quanto nos derivados, como nos exemplos ‘eles têm’, ‘eles vêm’, ‘eles

contêm', 'eles provêm'. Veja, como, no exemplo a seguir, na oração subordinada adjetiva, a marca de 3ª pess. pl. está unicamente no acento circunflexo:

“As pessoas que *provêm* do hemisfério norte sofrem com o calor no Rio de Janeiro”.

COMENTÁRIOS FINAIS

Iniciei o capítulo definindo brevemente o objeto da Psicolinguística como sendo o pesquisar o processamento da linguagem verbal e como ela é adquirida ou aprendida. A seguir, passei a discorrer sobre o tema central do capítulo, os conceitos básicos na aprendizagem da leitura, começando pelo conceito de economia, que rege os sistemas de comunicação verbal: transmitir o máximo de significado, utilizando o mínimo de elementos no significante. Dentro do conceito de economia, expliquei outros três conceitos básicos à aprendizagem da leitura, a função cumulativa (um só significante pode ter mais de um significado), a distribuição (um só significante pode ter mais de um significado, dependendo do contexto em que ocorrer) e o zero, ou ausência, que também significam.

Tratei, a seguir, dos níveis linguísticos de processamento automático e criativo. Quanto mais baixo o nível, tanto menor o número de elementos e mais fechado o paradigma, para garantir a automatização eficiente e o processamento rápido, enquanto os níveis mais altos são abertos e ilimitados, para permitir o processamento criativo. Um conceito básico é a distinção entre aquisição da linguagem oral e aprendizagem da leitura, uma vez que a primeira, condição de sobrevivência da espécie, ocorre de forma espontânea e compulsória, desde que o bebê humano, sem comprometimentos periféricos ou centrais maiores, interaja com outros, enquanto a segunda depende do ensino sistemático e intensivo, em geral, na escola.

Tratei, também, de clarear a distinção entre consciência fonêmica e fonológica e, começando por explicar a diferença entre conhecimento não consciente para o uso que todo o falante tem dos fonemas de sua língua e conhecimento consciente, aprendido durante a alfabetização, assinalei que a consciência fonêmica é o conhecimento consciente sobre os fonemas, o qual pressupõe saber desmembrar a sílaba em seus componentes, enquanto a consciência fonológica é o conhecimento consciente sobre a sílaba, sobre onde começam e terminam as palavras, inclusive as átonas, sobre onde cai o acento de intensidade e sobre os padrões de entoação.

Passei, então, a aplicar os conceitos básicos a como se ensina a atribuir o acento de intensidade na leitura, começando pelo reconhecimento da sílaba mais forte nas palavras mais frequentes no PB, seguindo-se das palavras átonas, da sílaba mais forte nas palavras oxítonas, das proparoxítonas, das palavras paroxítonas com acento gráfico, dos monossílabos tônicos, do 'í', 'ú', no hiato, da mesóclise e dos verbos 'ter' e 'vir' e seus derivados, na 3ª pessoa do presente do indicativo.

Espero que esses conceitos básicos na aprendizagem da leitura possam ajudar os que se destinam aos estudos pós-graduados da Linguística a entender com mais facilidade os textos indicados.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

D'AQUILI, E. G. The biopsychological determinants of culture. *An Addison-Wesley Module in Anthropology*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, v. 13, 1973.

HARRIS, Z. S. *Methods in structural linguistics*. Chicago: University of Chicago Press, 1951.

INEP, Ministério de Educação, Brasil. *Sistema de avaliação da educação básica - Avaliação Nacional de Alfabetização*. Brasília: INEP, Ministério de Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&catelNEPory_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2017.

JAKOBSON, R. *Linguagem e comunicação*. Trad. de I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

LIBERMAN, A. M. The relation of speech to reading and writing. In: R. FROST; L. KATZ, (Orgs.). *Orthography, phonology, morphology and meaning*. Amsterdam: North-HOLLAND, 1992. p. 167-178.

OSGOOD, C. E.; SEBEOK, T. A. *Psycholinguistics - A survey of theory and research problems*. 1. ed. Baltimore: Indiana University, 1954.

PIAGET, J. A. *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*. Trad. I. C. dos Reis. Amadora: Bertrand, 1970.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAUSSURE, F. de. *Écrits de linguistique générale par Ferdinand de Saussure*. Texto estabelecido e editado por S. Bouquet e R. Engler. Paris: Gallimard, 2002

SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.

VIANA, A. R. G. *Ortografia Nacional*. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.

YGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. J. L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1934].

WUNDT, W. *An introduction of physiological psychology*. Trad. E. Titchener. Londres: Swan Sonnenschein, 1910 [1902].

6

Regina Cláudia Pinheiro
Júlio Araújo

O HIPERTEXTO NA LINGUÍSTICA: ORIGEM, CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113.184-215

Resumo:

Este capítulo apresenta discussões acerca do hipertexto, abordando as polêmicas que giraram em torno deste conceito, especialmente, no início dos anos 2000. Essas discussões apresentavam semelhanças e diferenças entre texto e hipertexto e estavam relacionadas ao fato de o hipertexto ser ou não ser considerado um texto. Apesar de não se ter chegado a um consenso, as polêmicas foram importantes para compreendermos a ampliação das definições de texto, de leitura e de produção textual. Dessa maneira, apresentamos a origem do hipertexto com base em pesquisadores que defendem que este termo só se apresenta online. Além do mais, apresentamos conceitos de hipertexto nos quais este termo se assemelha a qualquer texto. Finalmente, mostramos pesquisas que abordam o hipertexto, contribuindo para o ensino de línguas.

Palavras-chave:

Texto; Hipertexto; Leitura; Produção textual.

INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas ao hipertexto tiveram seu auge na Linguística brasileira, no início da década de 2000 e contribuíram, enormemente, para a compreensão/produção de textos, sejam eles em ambientes digitais ou impressos. As discussões empreendidas à época eram acaloradas, pois não havia consenso na concepção do termo *hipertexto*. Alguns autores, tais como Koch (2002), Marcuschi (2000), Possenti (2002), Coscarelli (2006), Primo e Recuero (2006) e Ribeiro (2005, 2009) defendem que todo texto (impresso ou *online*) é um hipertexto, enquanto outros pesquisadores, representados aqui por Snyder (1998), Lévy (2003), Xavier (2002, 2007), Gomes (2007) e Lobo-Souza (2009), argumentam que o hipertexto se materializa somente *online*. No entanto, após muitas discussões que não chegaram a um consenso, os autores perceberam que mais importante do que definir o hipertexto é saber o que fazer com ele e como seu uso influencia as práticas sociais (escolares ou não). Sendo assim, neste capítulo, temos o objetivo de apresentar algumas concepções de hipertexto, apontando pesquisas relacionadas a essa temática, que contribuem para o ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, iniciaremos explicando sobre a origem do hipertexto e, posteriormente, adentraremos nos estudos linguísticos sobre essa temática, mostrando diferentes concepções do termo e os argumentos que os autores utilizam para defender seus conceitos. Finalmente, mostramos nossas considerações sobre a importância desses estudos para a Linguística, pois foi possível uma ampliação de conceitos em alguns aspectos, tais como leitura e texto.

ORIGEM DO HIPERTEXTO

O conceito de hipertexto, aspecto que se interliga à sua origem, além de não ser consenso nas diversas áreas, principalmente, na

Linguística, vem se modificando à proporção que novas possibilidades são incorporadas às tecnologias, principalmente, à internet. Outro fator que possibilita alteração na sua concepção é a área em que atua o pesquisador que o define. Assim sendo, neste tópico, apresentamos definições técnicas do termo, correlacionando-as com a origem e a história do hipertexto e, posteriormente, dedicar-nos-emos às definições linguísticas, área de estudo em que se insere esta pesquisa. Deste modo, sobre sua origem, Lobo-Sousa (2009) apresenta um resgate histórico de pesquisas sobre hipertexto e elenca uma série de estudos os quais defendem que o hipertexto tem origem em obras impressas. No entanto, a autora, ao analisar essas pesquisas, infere que

alguns hipertextos encontram exemplares antecedentes no impresso, e, quando considerados em comparação com uma variedade maior de hipertextos, essas semelhanças se encaminham para diferenças numa espécie de *continuum* de obras mais e menos hipertextuais (LOBO-SOUSA, 2009, p. 26).

A referida autora ainda informa que as perspectivas pelas quais “as obras hipertextuais impressas estão sendo comparadas ao hipertexto” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 26) consideram o ponto de vista da leitura. Outra crítica feita a essa comparação é o fato de algumas obras impressas serem bidirecionais, enquanto que os hipertextos possuem multiníveis que não se mostram na tela porque se escondem atrás dos *links*. Ainda criticando os autores que defendem a origem do hipertexto em obras impressas, Lobo-Sousa (2009) assevera que os *links* acumulam as funções dos nexos de textos impressos e ampliam seu leque de funções em hipertextos, tais como hierarquizar, definir, ilustrar, dentre outras, tornando-se parte do texto e não um elemento paratextual, como os *links* impressos o são. Para a autora, essa comparação se fundamenta porque alguns hipertextos são muito parecidos com textos impressos transportados para tela, pois

esses hipertextos, embora acessíveis na rede (web), não utilizam o potencial tecnológico de seu suporte que, sendo

multidimensional, possibilita multiníveis de sobreposição de enunciados. Em geral, tais hipertextos são destinados, prioritariamente, à leitura e não à interação, pelos processos de leitura/escritura simultaneamente, por exemplo. É esse equívoco, o de se ter em mente alguns aspectos de determinados hipertextos, que costuma servir de comparação a obras apontadas pela literatura como hipertextuais (LOBO-SOUSA, 2009, p. 29).

Assim, a pesquisadora defende que o hipertexto nasceu com os recursos tecnológicos pelas razões citadas acima. Porém, ao afirmar que alguns “hipertextos são destinados, prioritariamente, à leitura e não à interação” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 29), consideramos que a autora comete um equívoco de compreensão da leitura, pois sabemos que todo ato de ler é uma interação entre autor e leitor, via texto, conforme Kleiman (2000). Se considerarmos as ideias de Lobo-Sousa (2009), poderíamos afirmar que a gênese do hipertexto pode ser encontrada após a Segunda Guerra Mundial em Bush (2007[1945], p. 7). Este cientista americano, “na aplicação da ciência para a guerra”, escreveu um artigo incentivando os colegas a continuarem as pesquisas, a fim de “tornar mais acessível o conhecimento”.

No referido artigo, o autor, reconhecendo as dificuldades e progressos da ciência, afirma que, “para ser útil à ciência, um registro deve ser durável, armazenado e, sobretudo, consultado” (BUSH, 2007 [1945], p. 11). Tendo essa concepção, Bush (2007 [1945]) aborda a necessidade de facilitar a pesquisa de informações, comparando uma máquina de armazenamento e consulta à mente humana. A criação dessa máquina, denominada de *Memex* (*Memory Extender*), funcionaria através de seleção por associações, na qual as ideias estão indexadas, a fim de facilitar a busca de informações, onde “qualquer item possa ser selecionado imediata e automaticamente por outro” (BUSH, 2007 [1945], p. 27). No entanto, para Lobo-Sousa (2009), a metáfora do hipertexto pensada por Bush “é apenas uma representação de um jeito de pensar e não pretende ser a própria

simulação mental humana” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 31). O projeto idealizado pelo cientista americano não foi concretizado, obviamente, porque na época não havia tecnologia para isso, o que não impediu que lhe fosse atribuída a primeira ideia de hipertexto.

Posteriormente, Ted Nelson, em 1964, cria e cunha o termo *hipertexto* quando trabalhava no Projeto Xanadu, que “visava a criar um banco de dados no qual todos os textos existentes poderiam ser acrescentados e interligados” (MARCOTTE, 2007, p. 53). Para Nelson (1992), o hipertexto é não-sequencial e não-linear e se bifurca, permitindo ao leitor o acesso a uma grande quantidade de outros textos, a partir de suas escolhas, em tempo real” (NELSON, 1992¹⁹ *apud* MARCUSCHI, 2000, p. 90-91). No entanto, o *hiper* do hipertexto, segundo Rada (1991²⁰ *apud* GOMES, 2007), está relacionado ao espaço hiperbólico, criado em 1704, e ao hiperespaço, criado pelo matemático Klein, no século XIX, que designa uma geometria de muitas dimensões. Conforme podemos perceber, a concepção inicial do hipertexto, projetada por Bush, o idealizador, e Nelson, o primeiro executor, ligava-se à necessidade de armazenar e selecionar informações e se diferenciam nos aspectos relacionados por Lobo-Sousa (2009), para quem

o Memex de Bush (1945) refere-se tanto a um modo de indexação da informação quanto ao próprio dispositivo, ou seja, a máquina. Com Nelson (on-line), o hipertexto passa a ter tanto uma definição técnica, no que se refere ao sistema de dados interconectados, quanto a um modo de pensar (LOBO-SOUSA, 2009, p. 38).

Porém, após essa criação inicial, o hipertexto passou a ser utilizado e estudado, especialmente, a partir da década de 90, por

19 NELSON, Theodor Holm. Opening Hypertext: A Memoir. In: TUMAN, Myron C. (Ed.). *Literacy Online: The Promise (and Peril) of Reading and Writing with Computers* 1992. p. 43-57.

20 RADA, R. Small, medium, and large hypertext. *Information Processing & Management*, v. 27, n. 6, p. 659-677, 1991.

várias áreas, surgindo, assim, conceitos técnicos e linguísticos, dentre outros. Sendo assim, conforme Gomes (2007), há certa mistura entre as particularidades linguísticas e a usabilidade do hipertexto e entre sua produção e recepção, confundindo-se particularidades linguísticas e tecnológicas. Outro fator que dificulta sua concepção é mencionado por Lobo-Sousa (2009) quando afirma que há uma grande diversidade de hipertextos que mudam ao longo do tempo, porém sua concepção e sua realização se materializam considerando fases anteriores. Com base nas considerações anteriores, apresentaremos, no item seguinte, concepções de hipertexto relacionadas aos estudos linguísticos.

CONCEPÇÕES DE HIPERTEXTO NA LINGUÍSTICA

Entre os linguistas, ainda se encontram dois grupos diferentes de pesquisadores que concebem o hipertexto de maneira diversa²¹. O primeiro grupo o concebe como similar ao texto, e o segundo o vê como algo diferente. Neste sentido, teceremos reflexões sobre as duas concepções, apresentando breves considerações a respeito dos estudos dos dois grupos. Koch (2002), Marcuschi (2000), Possenti (2002), Coscarelli (2006), Ribeiro (2005; 2009), Primo e Recuero (2006), dentre outros, participam do primeiro grupo. Para estes autores, texto e hipertexto são similares, pois algumas características de um podem ser encontradas no outro, e o processo de recepção se assemelha.

Koch (2002) afirma que todo texto é um hipertexto, sob o ponto de vista da recepção, por “constituir uma proposta de

21 Para Araújo (2013), há três grupos de autores que trabalham com textos e hipertextos: (i) os que concebem o hipertexto como uma “ilha presa na web e, portanto, desconectada da vida off-line” (ARAÚJO, 2013, p. 91), (ii) aqueles para quem todo texto é um hipertexto e (iii) e os que “acreditam haver mais semelhanças do que diferenças entre texto e hipertexto” (ARAÚJO, 2013, p. 91).

sentidos múltiplos e não de um único sentido” (KOCH, 2002, p. 61), e porque “todo texto é plurilinear na sua construção” (KOCH, 2002, p. 61). Para exemplificar essa concepção, a autora menciona o texto acadêmico, em que as chamadas para as notas ou as referências feitas no corpo do trabalho funcionam como *links*. Além disso, para ela, o leitor preenche lacunas, formula hipóteses, testa-as, o que contribui para uma leitura não linear. Koch (2002) cita ainda a multisssemiose, muito presente no gênero reportagem, como outra característica do hipertexto que também é encontrada no texto, e afirma que “a diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez de acesso” (KOCH, 2002, p. 61). Ainda segundo a autora, os *hyperlinks* servem para preencher lacunas de interpretação no texto; por isso, eles devem ser construídos com certa ordem discursiva e semântica para facilitar a compreensão. O leitor, antes de acessá-los, levanta hipóteses acerca do que vai encontrar, buscando, nesse acesso, atingir o seu objetivo da leitura. A esse respeito, Koch (2002) afirma que

hyperlinks e nós tematicamente interconectados serão, portanto, os grandes operadores da continuidade de sentidos e da progressão referencial no hipertexto, desde que o hipernauta seja capaz de seguir, de forma coerente com o projeto e os objetivos da leitura, o percurso assim indicado (KOCH, 2002, p. 73).

Marcuschi (2000), apesar de se enquadrar neste grupo, afirma que o hipertexto propõe uma mudança na concepção tradicional de texto, mas a inovação está na sua apresentação virtual, pois a ausência da página neste novo espaço de escrita, indo além da folha e do livro, em um espaço aberto, sem margens, sem fronteiras, permite um texto que nunca está fechado. Para ele, “o texto consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares” (MARCUSCHI, 2000, p. 89). Portanto, conclui o autor que, neste novo espaço, o produtor do hipertexto tem o desafio de fazer conexões entre textos, aparentemente desconexos, mantendo

a coerência textual. Há, no entanto, conforme o pesquisador, uma facilidade em se desviar do tópico, pois um *link* leva a outro texto, que poderá levar a outro e mais outro, ficando a cargo do leitor o trabalho de buscar na sua mente as relações entre os textos para manter a coerência, pois “o hipertexto não apresenta relações semânticas ou cognitivas iminentes porque liga textos diversos e por isso podem ocorrer relações incoerentes na sequenciação de unidades textuais” (MARCUSCHI, 2000, p. 105).

O referido autor, nas considerações anteriores, menciona o hipertexto eletrônico, porém considera a existência do hipertexto impresso, quando afirma que podemos “ler um livro que foi produzido na forma de hipertexto que não necessariamente estará na Internet” (MARCUSCHI, 2000, p. 90), ressaltando, também, que as teorias do texto podem auxiliar na compreensão do funcionamento do hipertexto.

Possenti (2002), contrapondo-se “a um discurso de maravilhamento em relação ao hipertexto” (POSSENTI, 2002, p. 59), afirma que “os melhores textos disponíveis na rede, eletronicamente, ainda são os textos que foram escritos para circularem em forma de livro” (POSSENTI, 2002, p. 62). Consideramos essa afirmação um pouco radical, visto que o julgamento de um texto depende dos objetivos do leitor. Ainda para argumentar sua tese de que texto e hipertexto são similares, o autor faz referências às transformações ocorridas nos modos de ler, citadas por Chartier (1994, 1999), quando afirma que não lemos do mesmo modo em um papiro, em um livro ou em uma tela de computador. Para Possenti (2002), “ler de outro modo significa, por exemplo, poder ou não poder efetuar as atividades mais ou menos simultâneas como fazer anotações à margem do livro” (POSSENTI, 2002, p. 63). Ele defende ainda que a mudança de sentido anunciada por Chartier (1994, 1999), pela diferença de suporte, não diz respeito à decifração do texto, à descoberta de seu tema, às suas relações intertextuais. Concorda com Koch (2002) quando afirma que

todo texto é um hipertexto, porém ambos, ao argumentarem a favor dessa tese, citam a característica da não linearidade do hipertexto, considerada por algum tempo como central, que também é muito comum no texto impresso.

Em uma consideração um pouco cética do hipertexto, ele indaga se o hipertexto constitui uma nova forma de circulação de textos e se os leitores continuam os mesmos ou se seriam, lamentavelmente, piores. Para o mesmo autor, “esse leitor de hipertexto nunca é apresentado como constituidor dos sentidos de um texto, na tensa interação com o autor, a obra (o texto) e tudo o que já foi dito sobre a obra ou seu tema” (POSSENTI, 2002, p. 72-73). Mais uma vez, Possenti (2002) apresenta afirmações radicais, visto que não as comprova com pesquisas que sustentem suas suposições, e essa afirmação certamente não se enquadra na vastidão de leitores de hipertextos existentes. Observamos ainda que, ao afirmar que há um “leitor de hipertexto” e que este não é “constituidor dos sentidos de um texto”, o autor admite que há um texto e há um hipertexto.

Coscarelli (2006), também integrante deste grupo, em um exercício de reflexão sobre alguns rótulos dados ao hipertexto, pondera sobre as mudanças ocorridas no processo de leitura e assegura que a navegação no hipertexto não acarreta transformações tão radicais porque nenhum texto e nenhuma leitura são lineares. Para fundamentar sua posição, a autora utiliza o critério da não linearidade, afirmando que não se pode “acreditar na linearidade de um texto apenas porque as palavras se apresentam no papel uma após outra” (COSCARELLI, 2006, p. 8). A linguista apresenta alguns exemplos para sinalizar o grau de relevância de determinadas partes do texto, tais como títulos, subtítulos, tamanho, cor e/ou formato das fontes etc. No entanto, compreendemos que o grau de relevância das partes de um texto tem pouca relação com sua constituição linear ou não linear. Se a autora está se referindo a textos canônicos, deverá considerar que eles possuem

começo, meio e fim, independentemente das partes mais relevantes, apesar de o leitor poder lê-los em outra ordem. Sobre a afirmação de que toda leitura é não linear, consideramos esse argumento frágil, haja vista a leitura ser um objeto de construção do cérebro do leitor.

A autora ainda tece considerações sobre alguns rótulos dados ao hipertexto os quais se referem à coautoria atribuída ao leitor do hipertexto, à multissemiótica, à ruptura do monologismo, à postura física do leitor e ao grau de atividade, autonomia e orientação do leitor. Com relação à coautoria, Coscarelli (2006) afirma que “a intervenção do leitor no hipertexto também não é diferente daquelas do texto impresso” (COSCARELLI, 2006, p. 13). Analisando essa afirmação, estamos certos de que ele está se referindo a hipertextos construídos em uma configuração muito próxima de textos impressos, pois se sabe da existência de *sites* na internet cuja colaboração do leitor é levada ao extremo, como é o caso da enciclopédia digital Wikipédia, construída pelos usuários que também “precisam respeitar regras”, como a própria autora atesta. Porém, esse exemplo utilizado por Coscarelli (2006) deve servir para justificar a possibilidade de intervenção do leitor no hipertexto, diferentemente do texto impresso, pois não conhecemos textos impressos em que essa intervenção seja tão ativa. Ainda para justificar que a coautoria no hipertexto não é tão expressa, a pesquisadora utiliza o exemplo de um *site* de banco cujos percursos dos usuários são muito semelhantes, refutando a ideia de que “na leitura de hipertextos, os percursos nunca se repetem” (COSCARELLI, 2006, p. 14).

Com relação à multissemiótica, Coscarelli (2006) não acredita que essa característica tenha se intensificado com o advento do hipertexto digital, pelo menos no que diz respeito ao vínculo entre a palavra escrita e as ilustrações. Para justificar sua afirmação, usa, como exemplos, vários gêneros em que há uma relação entre texto e imagem, tais como textos publicitários, quadrinhos, horóscopos, receitas culinárias,

dentre outros. Concordamos em parte com a linguista, visto que ela desconsidera as imagens animadas e os vídeos veiculados em hipertextos que possibilitam aos leitores visualizar cenas reais, através de simulações, tornando, assim, muito mais fácil a compreensão de determinados assuntos.

A referida autora ainda afirma que “o hipertexto também já foi considerado como uma ruptura do monologismo, por ser uma reunião de várias vozes, por não ser um texto isolado e por contar com a participação do leitor como condição de sua existência” (COSCARELLI, 2006, p. 17). Nesse caso, concordamos com ela ao afirmar que todo texto é dialógico e polifônico, conforme as teorias bakhtinianas, e que a argumentação da ruptura do monologismo não se fundamenta. Sobre a postura física do leitor, também corroboramos as ideias de Coscarelli (2006) quando argumenta que, apesar de podermos abrir várias janelas simultaneamente, lemos uma de cada vez, assim como fazemos com o livro impresso, ao lermos cada página ou cada livro por vez.

Já sobre o grau de atividade do leitor, com relação ao texto ou ao hipertexto digital, a pesquisadora afirma que são necessárias pesquisas que comprovem se o leitor é mais ativo quando lê um hipertexto digital ou um texto impresso, assegurando que esse grau de envolvimento depende também, dentre outros aspectos, da curiosidade, do interesse e dos objetivos do leitor. A mesma argumentação é utilizada por Coscarelli (2006) para refutar o rótulo dado ao hipertexto com relação à afirmação de que ele possibilita maior autonomia ao leitor, considerando que isso vai depender do uso que se fizer do texto e do hipertexto digital.

Por último, a linguista tece considerações sobre a afirmação de que o leitor de hipertexto tende a se perder no emaranhado de informações mais facilmente, em relação a quem lê textos impressos. Ela argumenta que “a desorientação do leitor no hipertexto talvez seja um problema para aqueles que ainda não aprenderam a navegar

ou ainda não dominam os mecanismos técnicos para fazer isso” (COSCARELLI, 2006, p. 18). Porém, pesquisas empreendidas com leitores acostumados a navegar comprovaram que o problema de desorientação é comum mesmo para aqueles navegadores experientes, conforme atesta um sujeito da pesquisa de Pinheiro (2005) quando afirma que “de repente, se você começa a abrir várias páginas e começa a ler uma e ler outra, você não se concentra em nenhuma” (PINHEIRO, 2005, p. 121).

Concluindo as considerações de Coscarelli (2006), gostaríamos de ressaltar que a autora, em muitos casos, ao analisar os rótulos dados ao hipertexto, não menciona os autores que atribuíram esses rótulos para que possamos buscar evidências empíricas a esse respeito. Ao fazer referência aos rótulos, a referida autora utiliza expressões, tais como “o hipertexto tem sido considerado como...”, “ao hipertexto digital tem sido dada a característica de...”, “é comum se dizer que o leitor do hipertexto...”. Também para refutar os rótulos, a pesquisadora utiliza muitos exemplos, sem fazer referências a pesquisas científicas, o que se justifica porque ela iniciou o artigo anunciando que “esse artigo não poderia ser mais que um exercício de reflexão que visa provocar discussões sobre esse assunto” (COSCARELLI, 2006, p. 7).

Concordando com os autores acima, Ribeiro (2005) também afirma que não há diferenças entre texto e hipertexto e levanta a suposição de que Cristo lia hipertextos, argumentando que o processo de ler não linearmente remonta a qualquer época, não importando se os textos são impressos ou eletrônicos. Afirma ainda que a Bíblia é o hipertexto mais famoso, pois “não é preciso dar ao leitor um computador com acesso à Internet para oferecer a ele o hipertexto” (RIBEIRO, 2005, p. 125). Na leitura da Bíblia, para a autora, o leitor, ao procurar capítulos e versículos, já está fazendo uma leitura não linear. A autora, relacionando a tela do computador com o papel, afirma que as interfaces e as formas de ler e escrever mudaram, porém

defendendo o argumento de que houve apenas a agregação do aumento de velocidades de busca e de publicação a um tipo de sistema ou teia que já havia sido pensado e executado pelas equipes editoriais (...), considera-se que o leitor de hipertextos impressos (...) não tem tantos problemas ao deparar com hipertextos digitais (RIBEIRO, 2005, p. 125).

Concluindo o mesmo raciocínio, Ribeiro (2005) considera que “as tecnologias digitais de leitura e escrita ainda são fundadas sobre a escrita”, argumentando que o leitor/navegador “só pode se mover porque lê” (RIBEIRO, 2005, p. 127). Essa afirmação, apesar de ter sido publicada após a chegada da web 2.0, desconsidera a convergência de mídias existente nessas tecnologias que agregam imagens (inanimadas, animadas ou em 3D), som, vídeo etc. Questionamos ainda o que a autora entende por leitura quando afirma que o leitor/navegador “só pode se mover porque lê”, pois observamos que muitas crianças que não conhecem o código alfabético se movimentam satisfatoriamente usando as tecnologias digitais para navegar em *sites* infantis e atingem seus objetivos de leitura para aquela situação. Outro exemplo a ser considerado é o fato de muitos aposentados analfabetos sacarem seus salários de caixas eletrônicas que possuem uma disposição topográfica muito próxima ao hipertexto digital. Nos dois exemplos mencionados, consideramos que, mesmo os indivíduos não sabendo ler, em um sentido restrito da palavra, possuem algum grau de letramento e, nesse caso mais específico, de letramento digital. No entanto, concordamos com a autora em relação à reflexão sobre a transferência da bagagem que os indivíduos trazem como leitores de hipertextos impressos para a prática de ler em novo suporte, ampliando “o letramento, numa retícula de possibilidades mais ou menos engendradas umas nas outras” (RIBEIRO, 2005, p. 180).

Consideramos, ainda, Primo e Recuero (2006) como representantes deste grupo, apesar de os autores não manifestarem nenhuma posição, o que nos faz pensar que estes preferem fugir

da dicotomia texto/hipertexto, considerando que há um *continuum* entre os dois. Porém, seu trabalho, que divide a hipertextualidade em três gerações, dá-nos indícios de que os autores não diferenciam texto de hipertexto, mas consideram a hipertextualidade como uma característica que se encontra tanto nos textos impressos quanto nos hipertextos digitais.

Neste sentido, para classificar as gerações da hipertextualidade, os autores consideram, principalmente, o suporte tecnológico que permite a escrita ser mais ou menos colaborativa. Para eles, a primeira geração está vinculada ao meio impresso em que a não linearidade e a ligação entre os textos ocorrem através de rodapés, remissões e índices. Essa ideia de hipertextualidade impressa, por se prender à não linearidade, faz parte da primeira geração, pois, nas outras, esse critério é frágil e, por si só, não suporta o peso das evidências empíricas de hipertextualidade.

Posteriormente, para os pesquisadores, com a inserção das tecnologias de informática, chegamos à segunda geração, na qual, através de links, podemos nos conectar a diferentes documentos digitais mais velozmente. Porém, nessa geração, aquele que produz o hipertexto ainda mantém o maior poder sobre o documento, pois é ele quem estabelece as possibilidades de caminho para o leitor. Já na terceira geração, instituída com a chegada da web 2.0, “a participação do leitor é levada ao limite” (PRIMO; RECUERO, 2006, p. 2), como, por exemplo, na enciclopédia colaborativa Wikipédia. Para os autores, essas fases não são sucessivas nem excludentes, nem tão pouco uma é melhor que a outra, haja vista podermos encontrar exemplos das três gerações convivendo paralelamente e com qualidades semelhantes.

Com relação aos estudos deste grupo que não percebe diferenças entre texto e hipertexto, podemos afirmar que o foco da argumentação para defender as similaridades se concentra na recepção do material, deixando de lado sua produção. Julgamos,

no entanto, que as pesquisas que consideram o dualismo texto e hipertexto não são tão produtivas, visto que utilizamos os estudos já consolidados sobre texto para entender certos aspectos do hipertexto, e, por outro lado, a inserção do hipertexto ajudou a compreender e a modificar certos mitos que se circundavam em torno dos estudos sobre o texto. Acreditamos, portanto, que a hipertextualidade já existia antes do computador e da web. Nos suportes digitais, contudo, essa natureza multimodal da linguagem encontrou realização plena.

Apresentadas as considerações sobre alguns estudos do grupo que concebe texto e hipertexto como similares, iniciamos a descrição de algumas pesquisas de estudiosos que concebem o hipertexto diferentemente do texto. Pertencem a este grupo Lévy (2003), Xavier (2002, 2007), Gomes (2007), Lobo-Souza (2009), Snyder (1998), dentre outros. Estes estudiosos consideram que o hipertexto se constitui exclusivamente no meio digital ou *on-line*. Corroborando as reflexões sobre as transformações ocorridas na sua concepção, apresentadas anteriormente, consideramos que a internet somente pode potencializar suas características e não estar presente como condição *sine qua non* para sua aceitação, pois o conceito de hipertexto apareceu em 1940, o termo foi cunhado na década de 1960, e a web só foi criada em meados de 1980.

Nossas considerações sobre este grupo se iniciarão com as contribuições de Lévy (2003). O autor, apesar de reconhecer que algumas características do hipertexto já se encontravam presentes no texto impresso, apresenta outras e declara as potencialidades que a tecnologia de informação e comunicação proporcionou a sua concepção. Para diferenciar texto de hipertexto, o autor toma como base duas abordagens. A primeira, sob uma perspectiva técnica, diz respeito à rapidez no acesso às informações, proporcionada pela tecnologia da informática que permite definir “o hipertexto digital (...) como uma coleção de informações multimodais disposta em rede para

a navegação rápida e ‘intuitiva’” (LÉVY, 2003, p. 44). Nesta perspectiva, é o suporte digital que permite a disposição do hipertexto em uma pequena janela “a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial” (LÉVY, 2003, p. 39), o que permite caracterizá-lo como virtual ou potencial. O filósofo afirma ainda que “o armazenamento em memória digital é uma potencialização, a exibição é uma realização” (LÉVY, 2003, p. 40), atribuindo à tecnologia digital a possibilidade de tornar o hipertexto ubíquo, ou seja, “desterritorializado”, “sem fronteiras nítidas” e “sem interioridade definível”.

A segunda abordagem mencionada pelo pesquisador é a “indistinção das funções de leitura e de escrita”. Para ele, o hipertexto “objetiva, operacionaliza e eleva à potência do coletivo essa identificação cruzada do leitor e do autor” (LÉVY, 2003, p. 45), pois o usuário, mesmo que não participe efetivamente da produção do hipertexto, torna-se autor no momento em que, através de seus percursos, auxilia os sistemas a “reforçar” ou “enfraquecer” os *links*.

Além disso, para Lévy (2003), o hipertexto é “um *continuum* [que] se estende assim entre a leitura individual de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais no interior das quais um grande número de pessoas anota, aumenta, conecta os textos uns aos outros” (LÉVY, 2003, p. 43), o que multiplica as possibilidades de produção de sentidos e enriquece a leitura. Assim, na tela, diferentemente do texto em papel que já está realizado por completo, “o leitor encontra uma nova plasticidade do texto ou da imagem (...)” (LÉVY, 2003, p. 41). Em suas considerações, o autor sinaliza para o fato de a leitura e a escrita de hipertextos compreenderem processos e usos que demandam uma série de atividades interconectadas, as quais suponhamos que sejam um entrelaçamento de letramentos.

Xavier (2007), em um trabalho que busca “apresentar e discutir parâmetros para definir o hipertexto, a fim de percebê-lo como tecnologia enunciativa fundamental pela qual passam as diversas

linguagens humanas criadas ao longo do tempo (...)” (XAVIER, 2007, p. 200), também o define sob duas perspectivas: técnico-informática e enunciativa. Sobre a primeira, o autor considera que o avanço tecnológico possibilitou a criação de recursos que se congregam e emergem para a criação do hipertexto tal qual ele o conceitua. Nesta perspectiva, “o hipertexto é produto da combinação de programas computacionais baseados em um sistema complexo de codificação de algoritmos, os quais obedecem a uma rígida lógica procedural” (XAVIER, 2007, p. 204). Acrescenta, ainda, que o hipertexto é um sistema que arquiva e distribui dados, interligando ideias articuladas.

Sob a perspectiva enunciativa, segundo o pesquisador, o hipertexto viabiliza o surgimento do modo de enunciação digital, que congrega, no mesmo espaço, texto, imagem e som. Para o autor,

cada linguagem que se ancora no hipertexto guarda suas peculiaridades sógnicas, mas ao mesmo tempo, cede a primazia de significação para que possa cooperar com o propósito principal que é a construção do sentido pretendido pelo sujeito-enunciador do espaço virtual (XAVIER, 2007, p. 206).

Sendo assim, a definição de hipertexto, para Xavier (2007), pode ser representada pela seguinte equação:

Figura 1 – Equação para definição de hipertexto

TEXTO+IMAGEM+SOM = HIPERTEXTO → MODO DE ENUNCIÇÃO DIGITAL

Fonte: Xavier (2007, p. 110).

Sobre a figura apresentada acima, verificamos, com base no conhecimento empírico acerca de hipertextos, que nem sempre todas as formas semióticas citadas pelo autor estão presentes na tela do computador. Desse modo, acreditamos que, para a equação de Xavier (2007) contemplar todos os exemplares de hipertextos, deveria ser representada da seguinte maneira:

Figura 2 – Equação para definição de hipertexto

TEXTO e/ ou IMAGEM e/ou SOM = HIPERTEXTO → MODO DE ENUNCIÇÃO DIGITAL

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas suas reflexões, com o intuito de diferenciar texto de hipertexto, o referido autor assevera que “nem todo texto eletrônico é um hipertexto, mas todo hipertexto é um texto eletrônico” (XAVIER, 2007, p. 208). Assim, para ele, o hipertexto precisa ser indexado à rede e compartilhar a produção de sentido com outras mídias (imagens e som), sendo o texto verbal parte do hipertexto.

Outro argumento apresentado pelo autor para diferenciar texto de hipertexto é o fato de a não linearidade (ou deslinearidade) ser característica própria do hipertexto, e não da leitura, como asseguram Koch (2002), Ribeiro (2005), Coscarelli (2006), dentre outros. No entanto, compreendemos que existem textos impressos cuja configuração é desenhada sem um começo, meio ou fim, como por exemplo, a obra *S/Z*, de Roland Barthes (1970) ou *Ulisses*, de James Joyce. Neste caso, a não linearidade (ou deslinearidade ou multilinearidade) não deve ser citada como característica diferenciadora entre texto e hipertexto, já que é própria tanto do texto impresso como do hipertexto digital. No mesmo artigo, o linguista utiliza as teorias de Wittgenstein (1953)²² para comparar a linguagem aos jogos, pois os dois necessitam de regras, demonstrando que suas ações são calculadas e possuem uma natureza heterogênea. Xavier (2007), no entanto, utiliza a expressão de Wittgenstein “jogos de linguagem” e a amplia para “jogo com as linguagens”, a fim de dar conta de todas as formas de linguagem, em um “emaranhado de semioses implicado no hipertexto” (XAVIER, 2007, p. 202). Desse modo, segundo o autor, o hipertexto é

uma tecnologia enunciativa em que não apenas a linguagem verbal produz sentido, mas as linguagens visual e sonora

22 WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Nova Cultural: São Paulo, 1999 [1953].

também contribuem para tal. Cabe ao usuário jogar com as diversas linguagens, para delas extrair significação que satisfaça seu objetivo (XAVIER, 2007, p. 202).

Ainda sobre o conceito de hipertexto postulado por Xavier (2002), vale a pena mencionar Araújo e Lima-Neto (2012), que contestam essa conceptualização. Os autores, opondo-se à ideia de Xavier (2002), que afirma ser o hipertexto um novo modo de enunciar, fazem uma incursão nas teorias da enunciação e chegam à conclusão de que, quando se trata de enunciar através do hipertexto, não há novidade nessa enunciação. Para os pesquisadores, o que Xavier (2002) chama de enunciação são, na verdade, modos semióticos. Assim, os pesquisadores não entendem “o hipertexto como uma força que explode um clique que estava represando velhas enunciações, como se, ao romper, inundasse a cognição humana de novidades nunca dantes existentes” (ARAÚJO; LIMA-NETO (2012, p. 64). Para eles, o hipertexto “não trouxe uma ruptura nos modos de construir sentidos” (ARAÚJO; LIMA-NETO (2012, p. 64), pois há uma conexão entre o impresso e o digital cujo primeiro imita o segundo e vice-versa.

Gomes (2007), outro linguista integrante deste grupo, conceitua o hipertexto como “o local e o resultado da interação ativa, verbal ou não, entre interlocutores, enquanto sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (GOMES, 2007, p. 24). O autor acrescenta a presença dos *links* na referida definição e afirma que o hipertexto só existe eletronicamente, argumentando que esses dois fatores o diferenciam do texto tradicional. Apesar de o pesquisador afirmar sua filiação a esse grupo, percebemos que sua definição transcrita acima não é suficiente para diferenciar texto de hipertexto, visto que aquele é igualmente o local e o resultado de uma interação entre interlocutores, e que os *links* também podem aparecer no texto em forma de rodapés, sumário etc., como já anunciava Koch (2002). Além disso, a existência exclusivamente eletrônica do hipertexto não

garante sua diferenciação do texto, haja vista a grande maioria dos textos serem escritos eletronicamente e, posteriormente, impressos.

O autor ainda apresenta outra definição de hipertexto quando o considera como

um documento exclusivamente eletrônico composto de unidades textuais multimodais interconectadas por meio de *links*, formando uma rede de estrutura não hierárquica e não linear (GOMES, 2007, p. 36).

Em nota de rodapé, aparecem explicações sobre *documento* e *multimodalidade*, expressas acima. Sobre o primeiro termo, o linguista afirma que é “um trabalho criado com um programa aplicativo (...) e gravado em disco ou outro dispositivo, recebendo um nome de arquivo através do qual pode ser recuperado” (GOMES, 2007, p. 36). Com relação à multimodalidade, informa que “engloba as ideias de hipermodalidade e de multimodalidade”. Para o autor, estes dois termos são utilizados, muitas vezes, indiscriminadamente, e, outras vezes, é atribuída uma superioridade à hipermodalidade devido ao seu prefixo. Para sanar essa confusão, o pesquisador define cada termo, afirmando que “a multimídia é a integração de gráficos, animações, vídeo, música, fala e texto (conjunto de meios), baseada em computador que pode ser acessada de maneira linear ou não-linear” (GOMES, 2007, p. 59). Já a hipermídia é conceituada como

[um] conjunto de meios que permite o acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando fazer links entre elementos de mídia, controlar a própria navegação e até extrair telas e sons cuja seqüência constituirá uma versão pessoal do usuário (GOSCIOLA, 2003 *apud* GOMES, 2007, p. 59).

Nesta perspectiva, para Gomes (2007), a diferença entre os dois termos se encontra na maior interatividade da hipermídia, que também se configura como uma entre as linguagens fotográfica, sonora, visual,

audiovisual e cinematográfica. Assim, a multimídia permite o acesso não linear aos conteúdos, utilizando-se de linguagens, e a hipermídia possui estas mesmas características, acrescida de interatividade infinita. Em suas considerações, o autor menciona a importância dos estudos multissemióticos, visto que, atualmente, a linguagem verbal não é mais central para produção e recepção de sentido e, cada vez mais, tornam-se tênues os limites de texto, imagem, layout, suporte etc. como formas de sentido. O autor, concordando com as ideias de Lemke (2002)²³, afirma que

ao se juntarem, num texto hipermodal, através de links, unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), forma-se uma realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (uma página de jornal ou de revista impressa, por exemplo) (GOMES, 2007, p. 62-63).

Analisando as considerações apresentadas sobre multimodalidade e hipermodalidade, percebemos que a primeira noção se adequa à definição de hipertexto instituída pelo grupo que considera que todo texto é um hipertexto. Já o termo hipermodalidade é inerente ao hipertexto conceituado pelo segundo grupo, apresentado neste trabalho. Assim, consideramos que Gomes (2007), por se autofiliar ao segundo grupo e, ao caracterizar o hipertexto como multimodal, está usando um pleonasma. Flagramos ainda indícios de o mesmo autor considerar a existência do hipertexto sem multimodalidade, haja vista afirmar que “utilizaremos o termo hipertexto acrescido do complemento multimodal quando houver necessidade de diferenciá-lo do hipertexto baseado exclusivamente na linguagem verbal escrita” (GOMES, 2007, p. 60). Essa afirmação desconsidera a concepção de hipertexto deste grupo, podendo ser encontrada no primeiro grupo. Ampliando nossas reflexões sobre a citação de Gomes (2007), admitimos que há multimodalidade no CD-ROM, mas não hipertextualidade, visto

23 LEMKE, J. L. Travels in Hipermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 324-325, 2002.

que esta, conforme afirmação do próprio autor, caracteriza-se pela interatividade infinita, própria do hipertexto. Assim, ao se filiar a este grupo, o pesquisador apresenta algumas contradições em seu discurso, como as mencionadas acima.

No entanto, com o intuito de diferenciar texto de hipertexto, o referido autor, ao analisar a textualidade do hipertexto, encontra aspectos que o diferenciam do texto. Para ele, alguns princípios que conferem textualidade ao texto se modificam com o advento do hipertexto. Essa análise tem como base o texto de Koch (2002), porém a conclusão a que a autora chega se diferencia da apresentada por Gomes (2007). Como resultados, este autor verificou que a intertextualidade e a informatividade não se modificam quando se trata de hipertexto, porém a situacionalidade, a topicidade e o contexto, quando aplicados aos hipertextos, se alteram. A situacionalidade, entendida como os fatores relevantes para uma comunicação, é compreendida no hipertexto como a “disposição topográfica do intertexto no espaço virtual” (KOCH, 2002, p. 68). Para Gomes (2007), esse aspecto torna a situacionalidade no hipertexto algo que lhe é peculiar, pois os leitores constroem a coerência através dos diversos caminhos percorridos.

Já com relação à topicidade, Koch (2002) a define como “aquilo que é problematizado em relação a um pano de fundo dado” (KOCH, 2002, p. 68). Segundo Gomes (2007), esse aspecto, no hipertexto, também se diferencia, visto que há relações de diversos tipos cuja continuidade não complementa a anterior. O autor ainda analisa o conceito de contexto e conclui que este também se modifica no hipertexto. Essa concepção, entendida como as informações anteriores e posteriores que se usam para complementar determinada situação, passa por transformações quando atribuída ao hipertexto. A mudança se dá devido aos blocos de texto serem mais completos, visto que não há a garantia de que o leitor busque esses complementos.

Tomando como base os autores supracitados, Lobo-Sousa (2009) analisa as concepções dos dois grupos e chega à conclusão de que os termos *hipertexto* e *hipertextualidade* são utilizados indiscriminadamente, o que confere uma certa confusão nas definições de alguns autores referidos acima. Com o objetivo de “redefinir hipertexto e hipertextualidade como termos distintos e inter-relacionados” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 18), a autora sugere que o último termo é um objeto oculto ao qual se tem acesso somente por fragmentos, enquanto que o primeiro é a manifestação da hipertextualidade.

Nas análises realizadas nos trabalhos dos dois grupos, a linguista conclui que, para defender que todo texto é um hipertexto, a não linearidade é a característica mais citada, sendo considerada quase sempre sob o ponto de vista da leitura. A autora, contrapondo-se a esse argumento, defende a tese de que a não linearidade é característica própria da leitura de textos e de hipertextos, mas ela é externa ao material empírico, pois “o que ocorre em termos cognitivos pode não manter uma relação direta com o material linguístico” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 70). No entanto, com relação a esse aspecto, a pesquisadora prefere o termo *multilinearidade* para se referir ao hipertexto, visto que

não estamos defendendo um modo de ler, nem negando, mas estamos claramente afirmando que, independentemente disso, a disposição visual da hipertextualidade é multilinear, em conformidade com a natureza mesma do suporte hipertextual. Desse modo, se em alguns hipertextos a não-linearidade não é tão evidente, na hipertextualidade ela, inegavelmente, apresenta o conhecimento (e não só ele) por múltiplas possibilidades, diferenciando-se, assim, do modo sequencial que caracteriza a mídia impressa (LOBO-SOUSA, 2009, p. 79).

A referida autora ainda justifica a escolha pelo termo *multimodalidade* em detrimento de *não linearidade*, tendo em vista o fato de este último estar relacionado à perspectiva da recepção e muito brandamente à produção. Conclui ainda seu argumento declarando que

“a multilinearidade é propriedade necessária da hipertextualidade que, em função da natureza de seu suporte multidimensional, corresponde aos modos de constituição, de apresentação e de recepção dos sentidos do hipertexto” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 136).

Concordamos com a autora que a não linearidade é própria do texto, e que o termo multilinearidade se adéqua melhor aos hipertextos, apesar de encontrar hipertextos muito próximos de textos impressos, que fazem parte da segunda geração da hipertextualidade²⁴, como Lobo-Sousa (2009) mesma atesta. Porém, acreditamos que, assim como há não linearidade (ou multilinearidade) em textos e hipertextos, estamos convencidos de que a leitura dos dois, em algum momento, faz-se também através da linearidade, pois os olhos, apesar dos movimentos sacádicos²⁵, passam pelo texto linha a linha, da esquerda para a direita ou em outra ordem, dependendo da cultura. Assim consideramos que, na leitura de textos verbais, há características lineares e não lineares, refutando a afirmação de Lobo-Sousa (2009) para quem

A cultura do papel (de quem somos herdeiros) valeu-se da linha. Isso muda com o hipertexto. Falamos agora de um modo de apresentação que é visível ao mais leigo dos leitores, e não do que se dá apenas cognitivamente. A diferença de apresentação e, portanto, no nível da produção entre o texto e o hipertexto está ao alcance dos olhos e do clique de mouse ao acionarmos o que se oculta ao que estamos lendo (não necessariamente na mesma ordem) (LOBO-SOUSA, 2009, p. 70).

24 Essa classificação de hipertextualidade como pertencente a gerações é de Primo e Recuero (2006), conforme apresentado.

25 Para Smith (1989), os movimentos sacádicos são saltos rápidos, realizados pelos olhos, no ato da leitura, seguido de pausas onde ocorrem fixações para captar informação. O autor ainda afirma que, para a leitura de textos em muitas línguas ocidentais “as fixações seguem uma trajetória da esquerda para a direita atravessando a página, embora, naturalmente, nossos movimentos oculares também devem levar-nos do topo da página até a sua base, e da direita para esquerda, à medida que mudamos de uma linha para a outra” (SMITH, 1989, p. 99).

Ainda para explicar a multilinearidade como característica da hipertextualidade, Lobo-Sousa (2009) utiliza exemplos nos quais há níveis que se sobrepõem em interfaces que

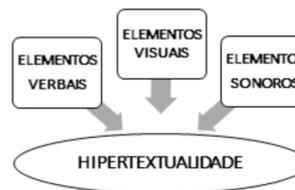
Ao clicarmos sobre os *links*, nós penetramos e trazemos esses níveis à tona, reconfigurando o texto. É nesse sentido que estamos falando, num movimento de dentro para fora e de fora para dentro no *hiperespaço*, sempre atualizando o que se está lendo ou escrevendo (LOBO-SOUSA, 2009, p. 137).

Além de considerar a multilinearidade como um dos elementos para definir a hipertextualidade, Lobo-Sousa (2009) também analisa a multisssemiose no hipertexto para decidir sobre a segunda característica da hipertextualidade. Para essa argumentação, a pesquisadora se debruça sobre os trabalhos de Xavier (2002) e Gomes (2007), por considerar que são os mais representativos defensores dessa característica hipertextual. Com relação aos estudos do primeiro autor, a pesquisadora concorda com Xavier (2002) ao afirmar que há, no hipertexto, uma amálgama de enunciados verbais, visuais e sonoros, conforme definição do autor apresentada acima quando nos detivemos em seus estudos. Porém, ela considera a multisssemiose uma característica intrínseca à hipertextualidade que pode ou não aparecer no hipertexto, pois, segundo Lobo-Sousa (2009),

verificamos que alguns deles [os hipertextos] são verdadeiros “textos eletrônicos”, que podem ser impressos sem qualquer alteração em seu conteúdo. Outros, por outro lado, são tão sofisticados tecnologicamente, que não se deixam serem representados em uma estrutura bidimensional como a do papel (LOBO-SOUSA, 2009, p. 87).

Nesse sentido, a pesquisadora reformula a ideia de Xavier (2002), apresentando a seguinte figura para representar sua proposta por entender que “a confluência de modos enunciativos se aplica à hipertextualidade e não ao hipertexto” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 89):

Figura 3– Proposta de multissemiose na hipertextualidade em Lobo-Sousa (2009)



Fonte: LOBO-SOUSA, 2009, p. 89.

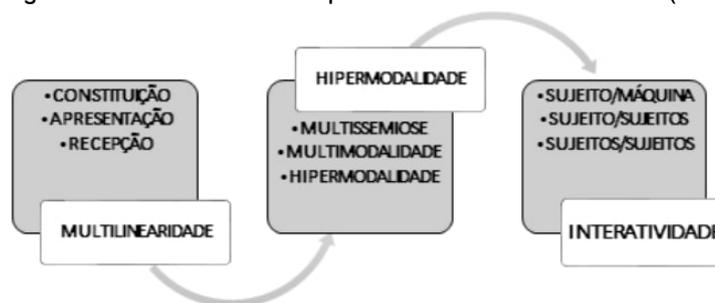
Já com relação ao estudo de Gomes (2007), o qual defende a existência do hipertexto somente em meio digital, mas confirma a presença do texto eletrônico não hipertextual, Lobo-Sousa (2009) concorda parcialmente com o autor por acreditar que o texto eletrônico se situa na hipertextualidade. Esta autora compreende que as práticas enunciativas para se chegar a hipertextos genuínos “se situam em um *continuum* no qual algumas são mais semelhantes ao texto impresso e outras mais distintas” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 92), já que todos os aspectos comuns ao hipertexto configuram a hipertextualidade (LOBO-SOUSA, 2009). Com relação à hipermodalidade, segunda característica defendida pela autora, ela analisa a multimodalidade e a hipermodalidade apresentadas por Gomes (2007) e seleciona o último termo, visto que este, além de conter as características multimodais, tais como agregação de imagens, sons, palavras etc., ainda possui o caráter interativo, terceiro elemento característico da hipertextualidade defendido por Lobo-Sousa (2009).

Com relação às duas últimas características, considero que elencar os dois termos, hipermodalidade e interatividade, como características que definem a hipertextualidade, configura-se como uma redundância, haja vista a interatividade ser um aspecto inerente à hipermodalidade, como a própria autora afirma com base em Gomes (2007). Para a pesquisadora, a interatividade se configura ainda pela acessibilidade à informação em tempo real e às interações entre os

usuários e entre estes e as informações. Assim, os hipertextos podem ser mais ou menos interativos, haja vista alguns permitirem acesso somente às informações e outros possibilitarem ampla interação entre os usuários.

Para resumir, a pesquisadora assevera que as características elencadas são necessárias porque a ausência de uma delas implica a não hipertextualidade, apresentando a figura abaixo, que demonstra a inter-relação entre as características da hipertextualidade e as subcategorias que estão subjacentes a elas:

Figura 4 – Características da hipertextualidade em Lobo-Sousa (2009)



Fonte: Lobo-Sousa (2009, p. 140).

Lobo-Sousa (2009) se ancora nas teorias bakhtinianas sobre enunciação, enunciado e gêneros e as relaciona à sua proposta de hipertextualidade, hipertexto e gêneros hipertextuais, “postulando que não se chega à hipertextualidade sem o hipertexto que por sua vez não o é sem os gêneros hipertextuais que o constitui” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 113). Deste modo, para a pesquisadora, a hipertextualidade é um conceito ontológico, só se permitindo materializar nos hipertextos que são um conjunto que designam a enunciação digital, cada um dos quais se compo de enunciados que são os gêneros digitais. Concluindo, a autora declara que o hipertexto é mais bem expressado *on-line* e “é sempre aquilo que se permite flagrar nos limites de uma tela, pois, assim como não se tem acesso à enunciação senão pelo

enunciado, também só se chega à hipertextualidade pelo hipertexto” (LOBO-SOUSA, 2009, p. 125).

Além dos estudos relacionados à sua concepção, o hipertexto também é abordado sob uma perspectiva educacional devido a alguns autores acreditarem que ele oferece grandes potencialidades para a aprendizagem e, por isso, definem-no com base nos processos de construção de sentido, principalmente, no que diz respeito à leitura e à escrita. Assim, Snyder (1998) o conceitua como “uma mídia de informação que existe somente em um computador on-line. Uma estrutura composta de blocos de texto conectados por links eletrônicos que oferecem diferentes caminhos aos usuários” (SNYDER, 1998, p. 126). Afirma ainda que, ao invés de discernir as qualidades genéricas do hipertexto, é mais proveitoso identificar os seus principais tipos. Corroborando as ideias de Lévy (2003), para a autora, existem o hipertexto que propõe somente leitura “em que as contribuições do leitor são limitadas para a escolha de seus próprios caminhos de leitura” (SNYDER, 1998, p. 127) e aquele em que os usuários podem adicionar textos e/ou *links*, defendendo a ideia de que o hipertexto é multi-autoral e que ele “embaça as fronteiras entre leitor e escritor” (SNYDER, 1998, p. 127), o que impede, dessa forma, de definir sua extensão, pois lhe faltam fronteiras claras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, ao analisar os estudos citados neste trabalho, que os dois grupos apresentam argumentos relevantes para defender suas teses. Porém, cada autor procura argumentar com exemplos que mais se enquadram em suas análises. Deste modo, concordamos com Lobo-Sousa (2009), que afirma existir hipertextos muito próximos de textos impressos e outros que se diferenciam destes. Consideramos,

portanto, haver um *continuum* entre texto e hipertexto, e não uma dicotomia, como afirma a grande maioria dos autores, cujas obras foram analisadas neste trabalho. Após refletir sobre as concepções apresentadas, chegamos à conclusão de que este trabalho vai além do dualismo texto e hipertexto por acreditar nesse *continuum* e que, em muitos casos, os processos utilizados para produção e recepção dos dois se assemelham. Assim, os achados deste trabalho poderão ser úteis aos estudantes e professores de Linguística. No entanto, são os objetivos de cada pesquisador que vão definir qual concepção ele irá adotar: aquela que considera que todo texto é um hipertexto; a que o percebe como forma diferente de enunciar; ou a concepção de que há um *continuum* entre texto e hipertexto.

Compreendemos também a importância dos estudos sobre hipertexto, seja qual for sua concepção, para os estudos linguísticos, pois os resultados das pesquisas foram pertinentes para compreendermos questões relacionadas a aspectos, tais como a leitura e o texto. Sendo assim, percebemos, por exemplo, que, para compreensão da leitura, independente do suporte, os leitores utilizam estratégias, apesar de reconhecermos que, no hipertexto digital, algumas estratégias requeridas não são exigidas na leitura do texto impresso, conforme atestam os estudos de Pinheiro (2005). Com relação aos estudos sobre texto, reconhecemos a ampliação de seu conceito, pois, atualmente, alguns autores já consideram que o texto é formado por diversos elementos semióticos, tais como a escrita, as imagens (animadas e inanimadas) e a oralidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, C. V. *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 88-115.
- ARAÚJO, J. C.; LIMA-NETO, V. Ruptura não, linkagem sim: o hipertexto e as enunciações na web. *Revista Veredas*, v. 16, n. 2, p. 56-67, 2012.

BARTHES, R. S/Z. Lisboa: Éditions du Seuil, 1970.

BUSH, V. Como pensamos. In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. (Orgs.). *O hipertexto em tradução*. FALE/UFMG: Belo Horizonte, 2007 [1945]. p. 5-28.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Ed. da UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. *Revista Littera: Linguística e Literatura*, ano IV, n. 4, p. 7-19, 2006.

GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL/UNICAMP, 2007.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LOBO-SOUSA, A. C. *Hipertextualidade: uma abordagem enunciativa de hipertextos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2009.

MARCOTTE, S. O hipertexto. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana (Orgs.). *O hipertexto em tradução*. FALE/UFMG: Belo Horizonte, 2007. p. 28-55.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. de. (Org.). *Língua Portuguesa em Debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 87-111.

PINHEIRO, R. C. *Leitura de hipertexto: estratégias usadas por leitores proficientes*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2005.

POSSENTI, S. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentidos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 20, p. 59-75, 2002.

PRIMO, A.; RECUERO, R. C. A terceira geração da hipertextualidade: cooperação e conflito na escrita coletiva de hipertextos com links multidirecionais. *Líbero* (FACASPER), v. IX, p. 83-93, 2006.

RIBEIRO, A. E. Os Hipertextos que Cristo Leu. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 124-130.

RIBEIRO, A. E. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. *Educação em Revista*, v. 25, n. 03, p. 75-102, dez. 2009.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*; Tradução de Daise Batista – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SNYDER, I. Beyond the hype: reassessing hypertext. In: SNYDER, Ilana. *Page to Screen: taking literacy into the electronic era*. London and New York: Routledge, 1998. p. xx-xxxvi.

XAVIER, A. C. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas/São Paulo: Unicamp, 2002.

XAVIER, A. C. A Dança das linguagens na web: critérios para definição de hipertexto. In: CRISTÓFARO-SILVA, T.; MELLO, H. (Org.). *Conferências do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2007. p. 199-210.

7

Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Maria Elias Soares
Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA POLÍTICA E DO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113.216-257

Resumo:

Neste capítulo, buscamos responder à pergunta “o que é política linguística?”. Para tanto, descrevemos e ilustramos alguns conceitos teóricos relevantes na história da pesquisa em Política e Planejamento Linguístico, de modo a proporcionar ao leitor uma visão panorâmica sobre o campo. Seleccionamos como referência os aportes de Calvet (2002, 2007), Cooper (1989), Spolsky (2004, 2009), Shohamy (2006) e Johnson (2013), por representarem marcos epistemológicos utilizados em pesquisas nacionais e internacionais. Ao fim, observamos que a trajetória teórica do campo demonstra uma passagem de uma visão binomial para uma compreensão ampla do fenômeno como inscrito em práticas, crenças e intervenções explícitas sobre as línguas, e materializado em diversos mecanismos, constituindo um processo dinâmico, vivificado pela ação de agentes capazes de criar, interpretar, apropriar e instanciar. Sendo assim, o que se entende por “política linguística” varia de acordo com a noção mobilizada e, independentemente da definição, está inevitavelmente interconectado com aspectos políticos, econômicos e sociais.

Palavras-chave:

Política linguística; Planejamento linguístico; Conceitos.

INTRODUÇÃO

As políticas linguísticas têm feito parte do dia a dia das pessoas há muito tempo (HORNBERGER, 2009). Uma ilustração é o caso da romanização da Península Ibérica: em 197 a.C., os exércitos romanos dominaram toda a região, e essa soberania não ocorreu apenas no terreno político e militar, mas principalmente no cultural. Assim, “Roma, paralelamente à sua conquista territorial, ia realizando a conquista lingüística, impondo aos povos vencidos a sua língua: o Latim” (CARVALHO; NASCIMENTO, 1984, p. 20). Outro exemplo foi a elaboração das primeiras gramáticas da língua portuguesa – a de Fernão de Oliveira, em 1536, e a de João de Barros, em 1540 – que representaram um instrumento político com vistas a marcar a identidade do povo que falava aquela língua, estando ambas intimamente relacionadas à expansão política e territorial de Portugal (LIMA, 2017).

Em época mais recente, é possível citar outros exemplos de políticas linguísticas: um deles é a expansão das escolas bilíngues no Brasil²⁶, baseada na ideologia recorrente de que a fluência em uma língua estrangeira representa uma forma de preparar os estudantes para atuarem em um mundo globalizado. Contudo, “[...] é a língua inglesa (a língua estrangeira, o segundo idioma) que se apresenta como ‘imprescindível para o ingresso no mundo globalizado’, estando implícita a agência da escola no processo de inserção no mundo globalizado” (STORTO, 2015, p. 15). Outro exemplo de política linguística consiste na realização de testes de proficiência em língua estrangeira por candidatos ao mestrado e ao doutorado das universidades brasileiras. Em geral, o inglês é a língua exigida em editais de seleção dos programas de pós-graduação, revelando,

26 Segundo matéria divulgada no Metrôpoles, “Dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi) apontam um aumento entre 6% e 10% no segmento de escolas bilíngues do país nos últimos cinco anos” (FILIZOLA, 2019, grifos do autor).

assim, sua proeminência em relação às outras línguas (JACUMASSO, 2019). Podemos lembrar ainda que, na Copa de 2014, a Secretaria de Turismo de Pernambuco mandou traduzir 44 placas de sinalização turística para o inglês e para o espanhol no sítio histórico na cidade de Olinda/PE, para facilitar o trânsito de estrangeiros que viriam ao Brasil, haja vista não falarem o português (TAVARES, 2014).

Por outro lado, o campo disciplinar da Política e Planejamento Linguístico (doravante PPL) surge na década de 1960 (SILVA, 2013). Essa história disciplinar está dividida em três etapas: i) a primeira (início dos anos 1960) estava relacionada à ideia de que o planejamento linguístico (termo usado na época) tinha como objetivo resolver “problemas linguísticos” em Estados-nações que emergiam na Ásia, África e Oriente Médio, visto que a diversidade linguística era concebida como um problema. Assim, a escolha da língua colonial para ser utilizada em situações formais estava associada à modernização desses novos Estados. A ideologia “uma língua-uma nação” embasou o planejamento linguístico, e este era concebido como uma tarefa técnica, a-histórica; ii) a segunda (início dos anos 1970 e fim dos anos 1980) estava relacionada ao surgimento de dúvidas quanto à eficácia e à neutralidade dos planejamentos linguísticos realizados anteriormente. Nesse sentido, os modelos anteriores foram considerados inadequados, pois não promoveram a modernização almejada. Ao contrário, a designação das línguas europeias para as situações formais de interação verbal manteve as desigualdades sociais, a partir dos sistemas educacionais, visto que o acesso às línguas era restrito. Nessa perspectiva, o foco do planejamento linguístico muda da padronização, modernização e grafização para os aspectos sociais, econômicos e políticos do contato entre as línguas; iii) a terceira (da metade dos anos 1980 até hoje) está relacionada à influência de teorias pós-modernas e críticas na área, ao surgimento de uma nova ordem mundial caracterizada pela globalização, pelas migrações massivas e pela emergência dos direitos linguísticos. Essas

mudanças sociais promoveram o interesse pela diversidade linguística e pelas línguas minorizadas (RICENTO, 2000).

Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) afirmam que esse percurso disciplinar da PPL não teve a mesma configuração no Brasil. A partir da análise de resumos de periódicos da área de Linguística (1990-2010) e de teses e dissertações (2013-2017) da grande área de Letras e Linguística, as autoras demonstraram que as pesquisas em PPL em nosso país despontaram somente no século XXI. Segundo as pesquisadoras, “Utilizando a metáfora do ciclo de vida, poderíamos afirmar que a área de PPL em nosso país estava sendo gestada na década de 90 e início dos anos 2000 para finalmente nascer em 2009” (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019, p. 24). Elas também identificaram a presença de teses e dissertações da área em Programas de Pós-Graduação de todas as regiões brasileiras. Contudo, em alguns Programas, a aderência ao campo é maior, seja pela existência de linha de pesquisa na área (ex.: UFSC – PPG em Linguística) ou de linhas de pesquisa que não são do campo, mas têm em sua descrição tópicos de PPL (ex.: UFPB – PPG em Linguística); seja pela oferta de disciplinas de PPL (ex.: UNICAMP – PPG em Linguística Aplicada) e/ou de outros componentes curriculares com conteúdo do campo (ex.: UFU – PPG em Estudos Linguísticos); seja pela existência de grupos de pesquisa (ex.: UFF – PPG em Estudos da Linguagem), de projetos de pesquisa na área (ex.: USP – PPG em Letras) ou de projetos que não são da área, porém trazem as políticas linguísticas de forma transversal (ex.: UFSM – PPG em Letras). Essa análise de resumos de teses, dissertações e periódicos brasileiros, de *sites* dos Programas de Pós-Graduação da grande área de Letras e Linguística e de publicações editoriais (2000-2018) levou Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) a afirmarem:

[...] que a PPL não está apenas na moda no cenário acadêmico brasileiro, mas que tem objeto(s) de estudo próprio(s) e consistente capaz de produzir investigações acerca das relações de causa e efeito entre variáveis, compreender os sentidos das ações relacionadas às línguas a partir da perspectiva

de seus participantes e modificar a realidade (LIN, 2015), utilizando teorias próprias ou teorias provenientes de outras áreas do conhecimento (RICENTO, 2009; JOHNSON, 2013). Nessa perspectiva, acreditamos que a área de PPL é robusta o suficiente i) para fomentar seu espaço nos programas de pós-graduação e conseqüentemente aumentar o número de teses e dissertações defendidas; ii) para inserir e ampliar a presença da área em eventos científicos ou fomentar a realização de eventos próprios; iii) e para se expandir no mercado editorial brasileiro, seja a partir da publicação de obras nacionais, seja a partir de traduções de obras estrangeiras, dentre outras (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019, p. 41-42).

É dentro dessa perspectiva de expansão da PPL no Brasil que inserimos este capítulo, buscando responder à seguinte pergunta: *o que é política linguística?* Para respondê-la, realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica e buscamos *descrever algumas noções de política linguística, de modo a propiciar ao leitor uma visão panorâmica da área de PPL*. Selecionamos os aportes teóricos de Calvet (2002, 2007), Cooper (1989), Spolsky (2004, 2009), Shohamy (2006) e Johnson (2013), por representarem marcos epistemológicos utilizados em pesquisas no cenário nacional e internacional.

Nesse sentido, afora esta introdução, dividimos o capítulo em seis seções: uma para cada empreendimento teórico e a última para as considerações finais. Para a exemplificação de cada uma das noções, apresentamos diferentes textos (matérias jornalísticas, leis etc.), bem como resultados de pesquisas acadêmicas. Iniciamos pela noção de Calvet (2002, 2007), por ser uma das mais utilizadas como aporte teórico de teses e dissertações da área, no Brasil, e por representar uma tradição de política linguística, em geral, relacionada a intervenções dos Estados-nações. Em seguida, apresentamos um percurso histórico do desenvolvimento da área, demonstrando como o objeto de estudo da PPL foi sendo ampliado, a partir das noções de política linguística elaboradas por diferentes autores (COOPER, 1989; SPOLSKY, 2004, 2009; SHOHAMY, 2006; JOHNSON, 2013).

O BINÔMIO POLÍTICA LINGUÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

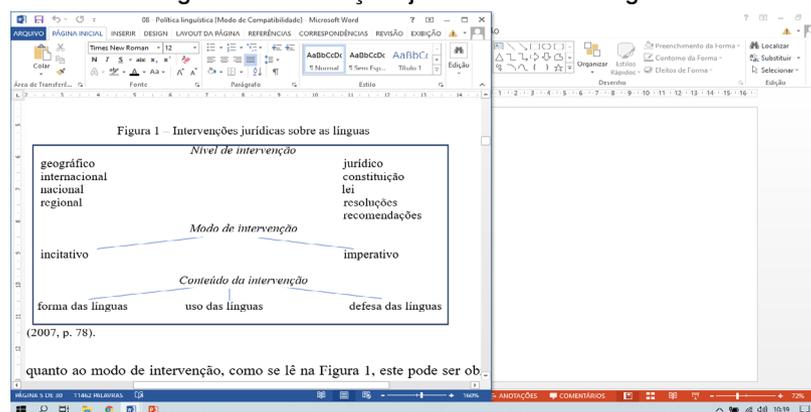
A visão de Calvet (2007, p. 11) em relação “à intervenção humana sobre as línguas” repousa na combinação entre política linguística e planejamento linguístico. Em suas palavras, “Chamaremos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento lingüístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145, grifos do autor). Em outras palavras, a política corresponde à etapa da escolha linguística, e o planejamento linguístico corresponde à da execução da decisão sobre as línguas. Uma ilustração do binômio segundo os conceitos do autor é a padronização da ortografia do Português, que passa de política linguística para planejamento linguístico quando cada um dos Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) determina a data em que vai vigorar o Acordo Ortográfico de 1990. No Brasil, essa medida se tornou obrigatória apenas em 01 de janeiro de 2016. Até essa data, somente Cabo Verde e Portugal tinham implementado essa medida de planejamento linguístico.

As intervenções sobre as línguas podem acontecer em diferentes níveis, de diversos modos e com variados conteúdos. Calvet (2007) apresenta um quadro resumitivo (Figura 1), contudo destaca que não estão fechadas todas as possibilidades de intervenção jurídica sobre as línguas.

Quanto ao nível de intervenção sobre as línguas, Calvet (2007) cita as legislações internacionais (ex.: Declaração Universal dos

Direitos Linguísticos²⁷), as legislações nacionais (ex.: “Lei da Libras”, que reconhece esta língua como um meio legal de comunicação e expressão no Brasil – BRASIL, 2002) e as legislações regionais (ex.: Lei Nº 2.907 de 23 de maio de 2017, que dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Pomerode/SC – POMERODE, 2017).

Figura 1 – Intervenções jurídicas sobre as línguas



Fonte: Calvet (2007, p. 78).

Já quanto ao modo de intervenção, como se lê na Figura 1, este pode ser obrigatório (imperativo) ou não (incitativo). Um exemplo de intervenção incitativa foi a Recomendação elaborada, em 19 de dezembro de 2016, pelo Ministério Público Federal do Trabalho do Estado do Espírito Santo e Especial de Contas do Estado do Espírito Santo, para que todas as instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica desse território, de natureza pública e privada, disponibilizassem a tradução completa em Libras de editais e de suas retificações de processos seletivos, para ingresso e permanência nos cursos oferecidos (ESPÍRITO SANTO, 2016). A Recomendação

27 “Em 6 de junho de 1996, foi aprovada, em Barcelona, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, no âmbito da Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos, por iniciativa do Comité de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Club Internacional e do Ciemen (“*Centre Internacional Escarré per a les Minories ètniques i les nacions*”) e com o apoio moral e técnico da UNESCO.”. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+WQ+E-1998-3091+0+DOC+XML+V0//PT>. Acesso em: 25 abr. 2020.

funciona como fator indutivo e não como coativo para as instituições educacionais, na medida em que almeja gerar uma persuasão ao atendimento da proposta do Ministério Público.

Por fim, quanto ao conteúdo da intervenção, este pode estar relacionado às formas da língua (ex.: Acordo Ortográfico de 1990); ao uso das línguas (ex.: proibição de usar outras línguas na era Vargas, como o Decreto-Lei Nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no Brasil e trazia artigos que tratavam dos usos das línguas²⁸); e à defesa das línguas (ex.: o art. § 210 da Constituição Federal, que garante aos indígenas o uso das suas línguas nos processos educacionais²⁹).

A Figura 2 ilustra um texto elaborado pela Delegacia de Polícia do município de São Lourenço do Sul/RS, em 02 de março de 1942, e exibido em instituições públicas e privadas para dar cumprimento à legislação federal na era Vargas.

Figura 2 – Política linguística da era Vargas



Fonte: Nassif (2018).

28 Essa legislação não está mais em vigor. Um exemplo de intervenção sobre o uso das línguas nesta lei é o art. 94: "Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização" (BRASIL, 1938).

29 "Art. 210 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988).

Na perspectiva de Calvet (2002, 2007), a política e o planejamento linguístico não podem ser realizados por quaisquer agentes. Ou seja, não é qualquer indivíduo, grupo ou instituição que têm condições de colocá-los em prática. Em suas palavras,

[...] Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”, pode-se também imaginar que uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de iídiche) se reunisse em um congresso para decidir uma política linguística. Mas, num campo tão importante quanto as relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, [...] (CALVET, 2002, p. 145-46, grifos nossos).

O que Calvet (2002) põe em evidência é o poder que o Estado tem de compelir determinada decisão para um grupo mais amplo por meio da legislação. Contudo, isso não significa que o gestor não deve considerar as práticas das comunidades de fala ao propor uma política linguística. É considerando essas realidades sociolinguísticas que Calvet (2002, 2007) apresenta dois tipos de gestão sobre as línguas: *in vivo* e *in vitro*. A primeira corresponde ao modo como as pessoas resolvem os problemas linguísticos com que se defrontam no dia a dia; já a segunda se refere ao modo como os linguistas analisam e elaboram soluções para os problemas linguísticos para depois os políticos estudarem essas propostas e realizarem suas escolhas.

A partir dessa divisão das políticas linguísticas em *in vivo* e *in vitro*, destacamos três aspectos: i) as práticas linguísticas são reconhecidas pelo autor, contudo não cabem na sua definição de política e planejamento linguístico, haja vista que é, em geral, no âmbito da gestão do Estado que o planejamento linguístico pode ser implementado; ii) os linguistas têm um papel importante nas políticas linguísticas, embora sejam os políticos que tomam a decisão final; iii) as políticas *in vitro* podem estar em consonância ou contradizer as políticas *in vivo*, e, quando estão em desacordo com estas, acabam gerando políticas oficiais inócuas.

Quanto ao primeiro ponto, o aporte de Calvet (2002, 2007) realiza um corte epistemológico que define quem pode executar uma política linguística e o que pode ser considerado um objeto de estudo da Política Linguística. Nesse sentido, considerando os exemplos apresentados na introdução, a iniciativa das instituições privadas de ensino bilíngue é caracterizada como política *in vivo*, haja vista não ser uma intervenção sobre as línguas realizada pelo Estado e sim uma solução encontrada pelas comunidades para criar e ampliar o conhecimento de línguas estrangeiras das crianças e adolescentes³⁰.

Em relação ao segundo ponto, ao apresentarem os linguistas como especialistas, o autor destaca seus saberes linguísticos, considerando a necessidade de descrição das situações linguísticas, bem como a elaboração de sistemas de escrita e de desenvolvimento do léxico, por exemplo. Em suas palavras,

Se a política linguística é, em última análise, da alçada dos decisores, nenhuma decisão pode ser tomada sem uma descrição precisa das situações (problema visto no capítulo anterior), do sistema fonológico, lexical e sintático das línguas em contato etc., e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas as quais convivem diariamente (CALVET, 2007, p. 86).

Finalmente, em relação ao terceiro aspecto, um exemplo de planejamento linguístico *in vitro* no Brasil foi a implementação da Lei N^o 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que definiu a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio³¹. Essa medida de planejamento linguístico estava em

30 O Ministério de Educação somente reconhece como escolas bilíngues as de deficientes auditivos, indígenas e de fronteiras. Isso não quer dizer que as escolas bilíngues não atendam à legislação educacional brasileira e às legislações municipais.

31 "Art. 24 § 5^o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa [...].

Art. 35-A § 4^o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino" (BRASIL, 2017).

consonância com as práticas realizadas pelas escolas, embora o texto anterior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) indicasse que, a partir da 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental, deveria ser ofertada uma língua estrangeira moderna, e essa escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, considerando as possibilidades da instituição. Ou seja, apesar da orientação da LDB, a escolha das escolas de educação básica era quase sempre a língua inglesa. Embora não seja possível afirmar que a coerência com as práticas foi a motivação por trás dos planejadores que elaboraram a lei, provavelmente, a motivação tenha sido a ideologia do senso comum por trás desse documento, qual seja: o inglês é “a” língua estrangeira que deve ser aprendida na educação básica, seja por ser um idioma que traz vantagens no mercado de trabalho, seja por ser uma língua de comunicação internacional, dentre outras.

Apesar de destacarmos, aqui, o papel da ideologia, e Calvet (2002, 2007) não a mencionar na sua proposta teórica, em 2013, ao responder qual o papel das representações nas escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e sociedades, o autor afirmou: i) a relação entre práticas e representações (“[...] as representações³² mudam as práticas, e que prática e representações são um binômio interativo.”); ii) a intervenção sobre as línguas são fundamentadas nas representações (“E essa escolha, que constitui uma política linguística, surge de representações”) (PEREIRA, 2013, p. 16). Nessa perspectiva, as ideologias estão embasando as intervenções sobre as línguas, embora estas não estejam presentes na sua definição.

O binômio política-planejamento linguístico de Calvet tem sido a principal referência utilizada nas pesquisas brasileiras, e a opção dos pesquisadores por essa concepção teórica, provavelmente, justifica-se pelo fato de que suas obras – *Sociolinguística: uma introdução crítica e*

32 O autor destaca também a complexidade da noção de representações e a dificuldade de operacionalizá-la (PEREIRA, 2013).

As políticas linguísticas – têm um caráter introdutório e estão traduzidas para o português (SOUSA; SOARES; DIONÍSIO, 2019).

Em suma, podemos afirmar que a concepção teórica de Calvet (2002, 2007) fundamenta-se em uma epistemologia que vê a política e o planejamento linguístico como uma intervenção de natureza *top-down* (de cima para baixo) para resolver uma situação linguística considerada não satisfatória e que, em geral, é realizada por um Estado-nação. Para Sousa, Soares e Dionísio (2019, p. 122), “Nesse sentido, elas [as políticas linguísticas] são consideradas como um fenômeno imposto ‘de cima para baixo’, sobre o qual os indivíduos ou grupos teriam pouco espaço para resistência”.

PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO COMO FORMA DE INFLUENCIAR COMPORTAMENTOS LINGUÍSTICOS

Para elaborar sua noção de planejamento linguístico (expressão mais utilizada na época), Cooper (1989) parte da seguinte pergunta: “Quem planeja o que para quem e como?” (COOPER, 1989, p. 31, grifos do autor)³³ ao analisar 12 definições correntes nas décadas de 1970 e 1980.

Para responder a *quem*, o autor destaca que algumas definições restringem os agentes do planejamento linguístico ao governo ou a agentes autorizados. Em sua visão, essa delimitação não dá conta, por exemplo, de iniciativas como a realizada pelo movimento feminista nos Estados Unidos, na década de 1960, visando à diminuição de palavras androcêntricas em textos da mídia (por ex: *chairmen* – presidente, *weathermen* – meteorologista e *draftsmen* – desenhistas designariam profissões intrinsecamente masculinas).

33 No original: “Who plans what for whom and how?” (COOPER, 1989, p. 31).

Assim, na perspectiva de Cooper (1989), a PPL engloba uma variedade de atores. Uma ilustração de um agente de planejamento linguístico é o partido *Podemos*, da Espanha, que criou o *Protocolo de Comunicación Feminista*, em 2018, visando a promover a reflexão em relação ao uso da linguagem sexista. Um dos argumentos utilizados pelo *Podemos* é de que as formas da língua refletem as desigualdades e preconceitos sexuais vigentes na sociedade. O excerto a seguir ilustra uma orientação do *Protocolo* para o uso da linguagem administrativa:

Em qualquer caso, *para títulos e saudações são preferidas as seguintes fórmulas:*

Queridos companheiros e queridas compañeras:

Queridas compañeras e queridos compañeros:

(Nada obriga que a forma masculina tenha que vir em primeiro lugar; porém devemos lembrar que é incorreto colocar um artigo de gênero feminino para um substantivo masculino: ~~Queridas compañeras e compañeros~~, e não o contrário: Queridos compañeros e compañeras)

Non usaremos o @, pois não é um sinal linguístico nem o “X” ou “”³⁴*. (PODEMOS, 2018, p. 24, grifos do autor).

O *Protocolo de Comunicación Feminista* reflete o momento sócio-histórico de visibilização de movimentos feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Intersexuais (LGBTI)³⁵ na Espanha. Desde o final da década de 1980, o governo tem colocado em pauta a discussão sobre o uso sexista da linguagem no domínio administrativo e têm sido

34 No original: “En todo caso, *para los encabezamientos y saludos se prefieren las siguientes fórmulas:*

Queridos compañeros y queridas compañeras:

Queridas compañeras y queridos compañeros:

(Nada obliga a que la forma masculina tenga que ir en primer lugar; pero debemos recordar que es incorrecto anteponer un artículo de género femenino a un sustantivo masculino: ~~Queridas compañeras y compañeros~~; no así al revés: Queridos compañeros y compañeras)

No utilizaremos la @, pues no es un signo lingüístico, ni tampoco la «X» ni el «»*”. (PODEMOS, 2018, p. 24, grifos do autor).

35 Termo utilizado no *Protocolo de Comunicación Feminista*.

elaborados documentos que orientem os usos da língua nesse setor³⁶ (GARCIA; SOUSA, 2016). Essa conexão entre planejamento linguístico e realidade extralinguística é explicada por Cooper (1989, p. 164) como a intrínseca relação entre planejamento linguístico e mudança social, “[...] já que o planejamento da linguagem, preocupado com o gerenciamento da mudança, é em si um exemplo de mudança social”³⁷.

Sobre o *que* planejar, as definições analisadas por Cooper (1989) enfocam objetos distintos: a forma da língua (planejamento de *corpus*), as funções da língua (planejamento de *status*) ou, ainda, o ensino de língua e seus usos. A partir da definição de Prator³⁸ sobre o *que* deve ser objeto do planejamento linguístico, Cooper (1989) elabora a noção de *planejamento de aquisição*. Para o autor, esse tipo de planejamento está relacionado à ampliação do número de usuários de uma língua. Embora a focalização nos contextos educacionais seja resultado desse planejamento, este não envolve apenas o ensino de línguas, mas também outras formas que possibilitem a promoção da aprendizagem de determinada língua, tais como: os programas de imersão, o uso das línguas em rádios e jornais escritos, dentre outros.

Um exemplo de *planejamento de aquisição* foi a publicação, pela *Folha de São Paulo*, da coleção *Contos e Fábulas Bilingues*, com 30 clássicos da literatura infantil em português e em inglês, como é possível observar na Figura 3. Para a empresa, o objetivo é “[...] proporcionar aos jovens leitores não só o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão de uma leitura estrangeira, mas

36 Garcia e Sousa (2016) citam: Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres, elaborado pelo Ministério de Assuntos Sociais, em 1987; Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje, elaborado pelo Instituto da Mulher, em 1989; dentre outros.

37 No original: “That social change accompanies language planning is scarcely surprising, inasmuch as language planning, concerned with the management of change, is itself an instance as social change.” (COOPER, 1989, p. 164).

38 “Fazer política linguística envolve decisões relativas ao ensino e uso da linguagem, e a sua cuidadosa formulação por aqueles que são empoderados para fazê-lo, para orientar os outros (PRATOR *apud* MARKEE, 1986, p. 8)”. No original: “Language policy-making involves decisions concerning the teaching and use of language, and their careful formulation by those empowered to do so, for the guidance of others.” (Prator cited by Markee 1986:8) (COOPER, 1989, p. 31).

também [...] abrir possibilidades para um novo universo de histórias infantis” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Cooper (1989) destaca os objetivos explícitos e os métodos no *planejamento de aquisição*. Os objetivos podem ser: i) aquisição de uma língua como L2 ou estrangeira: um exemplo é a obrigatoriedade de ensino de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil; ii) reaquisição de uma língua: uma ilustração é o ensino da língua tupi como disciplina obrigatória na educação básica, na comunidade de Monte Mor/PB, que já não fala mais esse idioma há muito tempo (SOUZA FILHO, 2017); iii) manutenção de uma língua: um exemplo é a realização de programas em língua talian³⁹, em algumas rádios nos Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul⁴⁰. Em relação aos métodos, Cooper (1989) expõe os focados na oportunidade (querer aprender a língua), no incentivo (dever aprender a língua) e na oportunidade e no incentivo ao mesmo tempo (querer e dever aprender a língua). Retomando o exemplo da comunidade Potiguara de Monte Mor/PB, o tupi se constitui em uma atividade compulsória para os estudantes. Nesse caso, há o incentivo da escola para a aprendizagem desta língua (SOUZA FILHO, 2017).

Figura 3 – Contos e fábulas bilíngues



Fonte: Folha de São Paulo (2020).

39 Talian é uma língua dos descendentes de italianos que vivem no Brasil, originariamente provenientes da região de Vêneto.

40 A rádio Liberdade de Três Palmeiras/RS tem o programa Sonar e Ciacolar, aos sábados, no horário de 10h às 11h30; a rádio Catanduvas de Catanduvas/SC tem o programa Talian Contendo; aos sábados, no horário de 13h às 14h; dentre outros (BRASIL TALIAN, 2016).

Cooper (1989) também reflete *para quem* se destina o planejamento linguístico nas definições de outros autores. Em sua própria visão, o público-alvo deve ser ampliado, não podendo se circunscrever a apenas uma nação, e podendo inclusive ultrapassar as fronteiras de um país, bem como incluir grupos que não tenham autonomia política. Um exemplo é a elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de árabe. Os livros – *Brazil in the Primary School* e *Brazil in the Secondary School* – foram editados na Embaixada do Brasil, em Beirute, e produzidos por quatro professores britânicos, com o objetivo de atingir um público-alvo que está inserido em outros Estados-nações (cf. Figura 4).

Por último, Cooper (1989) interroga *como* fazer o planejamento linguístico. A definição de Neustupný (1983) destaca esse “como” enquanto uma atividade “sistemática”, “baseada em uma teoria” e “racional”⁴¹, o que é questionado por Cooper (1989) ao afirmar que:

E se o estudo do planejamento de linguagem é prescritivo, ou seja, a determinação de que tipos de atividades otimizarão os resultados desejados a um custo determinado, então uma concepção de planejamento linguístico como sistemático, orientado por uma teoria e racional é apropriada. Mas se o estudo do planejamento linguístico é descritivo, ou seja, o estudo do que realmente acontece, então a concepção de planejamento linguístico como um ideal de gestão é inadequada. Um mundo ideal provavelmente não teria necessidade de planejamento linguístico⁴² (COOPER, 1989, p. 41-42).

41 “Planejamento linguístico refere-se à atenção social sistemática, baseada na teoria, racional e organizada dos problemas de linguagem (reformulação de Neustupny 1983:2).” (COOPER, 1989, p. 31). No original: “Language planning refers to systematic, theory-based, rational, and organized societal attention to language problems (restatement of Neustupny 1983:2).” (COOPER, 1989, p. 31).

42 “And if the study of language planning is prescriptive, i.e. the determination of what kinds of activity will optimize the desired outcomes at a given cost, then a conception of language planning as systematic, theory-driven, and rational is appropriate. But if the study of language planning is descriptive, i.e. the study of what actually happens, then the conception of language planning as a management ideal is inappropriate. An ideal world would probably have no need for language planning” (COOPER, 1989, p. 41-42).

Figura 4 – Livros didáticos de português para a escola árabe



Fonte: Brasil (2020).

Após discutir as 12 definições de planejamento linguístico, Cooper (1989) elabora sua própria concepção:

[...] esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento. Além disso, a definição é concebida em termos de comportamento e não em termos de resolução de problemas. Finalmente, ela emprega o termo influência em vez de mudança na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível

do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual⁴³ (COOPER, 1989, p. 45).

Nas pesquisas brasileiras, o aporte teórico de Cooper (1989) é bastante utilizado, dado que o fato de incorporar a dimensão do *planejamento de aquisição* ao campo amplia as possibilidades de investigação (SOUSA; SOARES; DIONÍSIO, 2019).

Em resumo, Cooper (1989) amplia o escopo da PPL, seja no que se refere aos agentes que promovem o planejamento linguístico, à forma de implementar esse planejamento (de baixo para cima, de cima para baixo), aos tipos de planejamento (*corpus*, *status* e aquisição) e aos destinatários (não apenas o Estado-nação); seja no que se refere à concepção de planejamento linguístico enquanto uma forma de influenciar comportamentos e não de resolver problemas linguísticos (SOUSA; ROCA, 2015).

AS DIMENSÕES DA POLÍTICA LINGUÍSTICA INTERAGEM EM DOMÍNIOS

Um dos pontos de virada para uma visão ampliada de política linguística é identificá-la como um fenômeno multidimensional. É esta a proposta de Spolsky (2004, 2009): compreender a política linguística como um composto de práticas, crenças e intervenções linguísticas, conforme a citação abaixo:

43 No original: "Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning. Further, it is couched in behavioral rather than problem-solving terms. Finally, it employs the term influence rather than change inasmuch as the former includes the maintenance or preservation of current behavior, a plausible goal of language planning, as well as the change of current behavior" (COOPER, 1989, p. 45).

[...] um primeiro passo é distinguir entre os três componentes da política linguística de uma comunidade de fala: suas práticas linguísticas – o padrão habitual de seleção dentre as variedades que compõem o seu repertório linguístico; suas crenças e ideologias linguísticas – as crenças sobre as línguas e sobre o uso linguístico; e quaisquer esforços específicos no sentido de modificar ou influenciar essas práticas através de quaisquer tipos de intervenção, planejamento ou gerenciamento linguístico⁴⁴ (SPOLSKY, 2004, p. 5).

Alguns autores utilizam a nomenclatura “políticas linguísticas praticadas”, “percebidas” (BONACINA-PUGH, 2012) e “declaradas” (SHOHAMY, 2006) para se referir às dimensões das práticas, crenças e gerenciamento linguístico propostas por Spolsky (2004), respectivamente (SOUSA; ROCA, 2015).

Na proposta de Spolsky (2004), o componente do gerenciamento linguístico é o que se tem tradicionalmente entendido como “planejamento linguístico” na história do campo da PPL, isto é, a intervenção linguística direta realizada por um Estado-nação, grupo ou indivíduo, ou seja, “a formulação e a proclamação de um plano ou política explícita, geralmente mas não necessariamente escrita em um documento formal sobre o uso linguístico⁴⁵” (SPOLSKY, 2004, p. 11). Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que ficou conhecida como “lei do espanhol”, representou um gerenciamento linguístico do Estado brasileiro, visando ao estabelecimento de normas e objetivos para a oferta dessa língua no sistema de ensino nacional, assim como a sua revogação pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também representou uma

44 No original: “[...] a useful first step is to distinguish between the three components of the language policy of a speech community: its language practices – the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology – the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management” (SPOLSKY, 2004, p. 5).

45 No original: “[...] the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use” (SPOLSKY, 2004, p. 11).

intervenção direta do ente federado na diminuição do espaço dessa língua na educação nacional (BRASIL, 2005, 2017).

Todavia, para além do gerenciamento linguístico, Spolsky (2004, p. 8) nota que “a política linguística existe mesmo onde ela não foi explicitada ou estabelecida por alguma autoridade⁴⁶”, o que o leva a propor as dimensões das práticas e das crenças linguísticas como políticas linguísticas em si mesmas. Por práticas linguísticas, o autor entende “a soma das escolhas sonoras, lexicais e gramaticais que um falante individual faz, algumas vezes de forma consciente e outras vezes de forma menos consciente, que compõem o padrão convencional não marcado de uma variedade linguística⁴⁷”. Utilizando essa noção de Spolsky (2004), Bonacina-Pugh (2012) explora as práticas linguísticas vigentes em uma sala de aula para crianças imigrantes recém-chegadas na França, demonstrando que, apesar de a política linguística declarada e percebida do sistema educacional do país prescrever a utilização da língua francesa em sala de aula, a política linguística praticada baseava-se na preferência linguística compartilhada entre os participantes da interação e, quando não havia tal preferência, na opção pela língua comum a todos, conforme é possível observar na interação registrada no excerto a seguir.

Extrato 8:

Fonte simples: conversa em francês.

Fonte em negrito: conversa em espanhol.

03. Andrea: *ah yo no se como dibujar*

04. Maia: coloreo: : un: : -

05. Matilda: dessine en française!

06. (.3)

46 No original: “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority” (SPOLSKY, 2004, p. 8).

47 No original: “[...] the sum of the sound, word and grammatical choices that an individual speaker makes, sometimes consciously and sometimes less consciously, that makes up the conventional unmarked pattern of a variety of a language” (SPOLSKY, 2004, p. 9).

07. Maia: () *frances=*
 08. Matilda: = *fr: : ances!*
 09. (.2)
 10. Maia: pas cool
 11. (.3)
 12. Matilda: je sais pas comment on dessine!
 13. Andrea: moi je suis forte mais ça marche pas
 14. (.19) (BONACINA-PUGH, 2012, p. 229)⁴⁸.

A outra dimensão da política linguística proposta por Spolsky (2004) refere-se a “um conjunto de crenças sobre as práticas linguísticas apropriadas, que algumas vezes formam uma ideologia consensual, atribuindo valores e prestígio a vários aspectos das variedades linguísticas utilizadas⁴⁹ (SPOLSKY, 2004, p. 14). À luz dessa definição, seria possível conceber a crença de emissoras de televisão e de jornalistas sobre a “ausência” de sotaque regional como um pré-requisito para a compreensão de notícias veiculadas em âmbito nacional como uma política linguística em si mesma (SOUSA; ANDRADE; DIONÍSIO, 2015; MEDEIROS, 2006).

48 No original: “Extract 8:
 Plain font: talk uttered in French.
 Bold font: talk uttered in Spanish.
 03. Andrea: *ah yo no se como dibujar*
 04. Maia: *coloreo: : un : : -*
 05. Matilda: *dessine em française!*
 06. (.3)
 07. Maia: () *frances=*
 08. Matilda: =*fr : : ances!*
 09. (.2)
 10. Maia: pas cool
 11. (.3)
 12. Matilda: je sais pas comment on dessine!
 13. Andrea: moi je suis forte mais ça marche pas
 14. (.19)” (BONACINA-PUGH, 2012, p. 229).

49 No original: “[...] set of beliefs about appropriate language practices, sometimes forming a consensual ideology, assigning values and prestige to various aspects of the language varieties used in it” (SPOLSKY, 2004, p. 14).

Salientamos a dinamicidade da interação entre essas dimensões, de forma que as crenças tanto nascem nas práticas linguísticas como também as influenciam, assim como o gerenciamento linguístico pode confirmar práticas ou crenças já existentes ou buscar modificá-las. Retomando o exemplo anterior, a crença sobre a necessidade de “eliminar” o sotaque regional para promover a compreensão nacional no telejornalismo brasileiro tem gerado repercussões no gerenciamento e nas práticas de linguagem desses profissionais, levando muitos a realizarem exercícios fonoaudiológicos para minimizar as marcas regionais em suas falas (cf. MEDEIROS, 2006).

Além da multidimensionalidade da política linguística, outro ponto importante da visão de Spolsky (2009) é considerá-la de maneira situada no interior de domínios específicos. Assim, lançando mão do conceito de domínio proposto por Fishman (1972), no âmbito da Sociolinguística, Spolsky (2009) situa a política linguística em contextos tão diversos quanto existem na vida em sociedade. O autor defende que cada domínio possui sua própria política linguística, definida internamente, ao mesmo tempo em que também é permeada por influências externas provenientes de outros domínios.

Um domínio seria caracterizado pela convergência entre participantes, lugar e tópico. Os participantes de um domínio são considerados não como indivíduos, mas como representantes de papéis sociais, os quais estabelecem relações sociais com outros participantes. Por sua vez, o lugar é a conjunção entre o espaço físico e o espaço social, com ênfase neste último, para o qual são atribuídos significados e no qual escolhas linguísticas são julgadas como pertinentes ou não. Por fim, o tópico se referiria ao que seria aceitável falar no domínio, embora Spolsky (2009) amplie essa noção para abarcar também a função comunicativa: a razão de falar ou de escrever, ou seja, de utilizar a linguagem naquele contexto. Spolsky (2009) menciona como exemplos alguns domínios, como a família,

os templos religiosos, os ambientes de trabalho, o espaço público, as escolas, as instituições de saúde e de justiça, as forças armadas, os governos (locais, regionais, nacionais), os grupos de ativistas e as organizações supranacionais.

Na notícia reproduzida em (1), por exemplo, a busca dos pais por objetivos sociais mais amplos (educacionais, profissionais, culturais etc.) acaba alçando a língua materna das babás como critério para contratá-las, constituindo um exemplo de política linguística inscrita no domínio familiar.

(1)

MÃES AMERICANAS BUSCAM BABÁS QUE FALAM LÍNGUA ESTRANGEIRA

[...] Quando Maureen Mazumder inscreveu sua filha, Sabrina, em uma aula de canto em espanhol há um ano, ela esperava que este seria o primeiro passo para ajudá-la a aprender uma segunda língua. Mas a aula não pareceu funcionar, por isso Mazumder decidiu contratar uma babá que não só iria cuidar de sua filha, mas também falar com ela exclusivamente em espanhol. [...]

Embora a maioria dos pais que busca pessoas para cuidar de seus filhos ainda queira alguém que fale inglês, blogs e websites sobre educação de crianças indicam que um número notável de pais de Nova York está à procura de babás para ajudar seus filhos a aprender uma segunda língua - geralmente uma que nem mesmo eles sabem.

Pais citam várias razões para a contratação de babás que falam uma segunda língua com seus filhos. Alguns têm dificuldades em aprender idiomas estrangeiros e pretendem facilitar a vida das crianças. Alguns acreditam que isso os torna mais inteligentes. E, naturalmente, por causa da mistura cultural existente em Nova York, muitos pais têm uma conexão com outra língua e querem reforçá-la.

Há pouco tempo, muitos pais insistiam que suas babás estrangeiras evitassem falar sua língua nativa e só usassem o

inglês com seus filhos, por medo que a outra língua pudesse atrapalhar no seu desenvolvimento da língua inglesa. Mas pesquisas mostram que o aprendizado de uma segunda língua torna mais fácil o aprendizado de outras [...] (ANDERSON, 2010).

Explorando esse mesmo domínio, Gabas (2017) discutiu o gerenciamento linguístico realizado por uma mãe de família sul-coreana transplantada para o Brasil, a partir de suas crenças acerca das línguas que compunham o repertório linguístico familiar (coreano, português e inglês). A família chegou ao Brasil em razão da transferência do pai para uma das filiais de uma empresa sul-coreana instalada na cidade de Campinas (SP) e era constituída pelo pai, pela mãe e por dois filhos (6 e 9 anos).

As crenças da mãe, nomeada de Yoona na pesquisa, promoveram diferentes políticas linguísticas em momentos distintos: i) o estímulo aos filhos para aprenderem português como forma de adaptação à sociedade circundante; ii) o ensino em casa do coreano como a língua do país de origem; iii) o investimento na aprendizagem do inglês como língua de *status* diferenciado na Coreia do Sul. Gabas (2017) observou esforços de gerenciamento linguístico desenvolvidos por Yoona, como fica evidente no excerto reproduzido em (2).

(2)

Yoona: Eles não gostam... ((riso nervoso)) Eles não gosta, eu forço estudar coreano ((riso nervoso))... eles não gos[tam].

Tatiana (pesquisadora): [Que que você acha disso?

Yoona: Acho que pra eles é MAIS difícil estudar coreano (...) Eu tenho que explicar porque eles estudam coreano, SEMPRE eu explico...eles não querem voltar para a Coreia (...) (GABAS, 2017, p. 11).

O gerenciamento linguístico da mãe, ou seja, a intervenção sobre o aprendizado da língua coreana pelos filhos, fica claro pela indicação de que ela os “força” a estudar contra a vontade, “tendo

que explicar” as razões pelas quais ela entende que esse aprendizado seja necessário. Embora o foco do artigo recaia sobre as decisões da mãe, Gabas (2017) menciona também, de passagem, o papel agentivo das crianças em negociar e resistir às decisões tomadas pela mãe sobre as línguas no domínio familiar, bem como a escolha de uma escola bilíngue (português – inglês) para os filhos como estratégia importante de gerenciamento linguístico familiar, no último ano de estada em Campinas/SP.

Em síntese, a concepção de Spolsky (2004, 2009) rompe a dicotomia clássica entre política e planejamento linguístico e a visão da atividade como exclusiva dos Estados ou de agências autorizadas por esse ente para regular as línguas, a exemplo das Academias de Letras. Considerando a multidimensionalidade e a contextualização das políticas linguísticas em domínios, a proposta teórica do autor abre caminho para a visualização da política linguística em virtualmente qualquer nível de linguagem e em qualquer segmento da sociedade, o que também amplia as possibilidades de pesquisa e de atuação político-linguística. Sousa, Soares e Dionísio (2019) identificaram que a concepção de política linguística de Spolsky (2004, 2009) é a segunda mais adotada em pesquisas brasileiras.

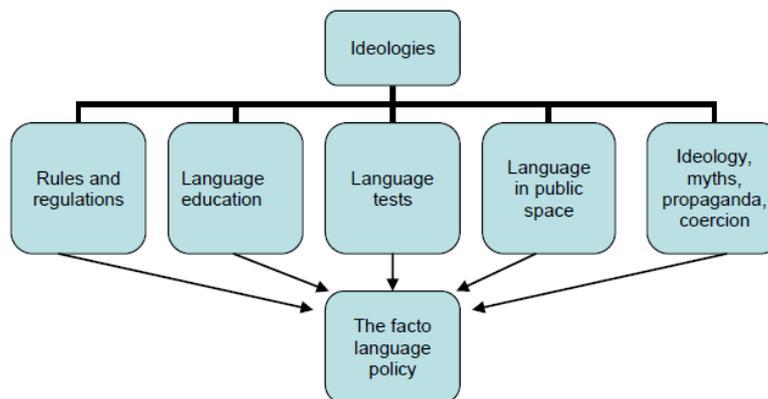
OS MECANISMOS EXPLÍCITOS E IMPLÍCITOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

No lastro da concepção ampliada de política linguística de Spolsky, Shohamy (2006) propõe que haveria uma série de dispositivos explícitos e implícitos que permitiriam a criação, a reprodução e a modificação de uma dada política linguística: os chamados “mecanismos”, que funcionariam como “ferramentas” de intermediação entre o âmbito das ideologias e o âmbito das práticas de linguagem. Segundo a

autora, por serem capazes de transmitir ideologias de maneira mais ou menos despercebida pela opinião pública, os mecanismos de política linguística possuiriam um grande potencial de afetar a vida cotidiana das pessoas, podendo contribuir para a marginalização de grupos e de indivíduos com base na linguagem.

Dentre as categorias de mecanismos elencadas por Shohamy (2006), estão as regras e normas, a educação linguística, os testes de língua, a linguagem no espaço público, e uma miscelânea de estratégias de persuasão para a mudança de práticas linguísticas composta pela ideologia, pelos mitos, pela propaganda e pela coerção (Figura 5).

Figura 5 – Categorias de mecanismos linguísticos



Fonte: Shohamy (2006, p. 58).

Podemos apontar como exemplos de cada uma das categorias de mecanismos expostas na Figura 5 os seguintes: i) *regras e normas*: a publicação do Manual de Redação Oficial da Presidência da República (BRASIL, 2002, 2018), com vistas a padronizar a escrita administrativa nacional; ii) *educação linguística*: a publicação de um livro didático de Português como língua global nos Estados Unidos, que traz para

o âmbito do ensino-aprendizagem a ideologia do anonimato⁵⁰, ao mesmo tempo da ideologia de que o Português são dois (português brasileiro e português europeu) (VIRGULINO, 2020); iii) *testes de língua*: o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que afeta, por exemplo, as crenças de alunos, professores e coordenadores de cursos de Português como língua adicional sobre o que e como aprender a língua (DIONÍSIO, 2017); iv) *linguagem no espaço público*: a inscrição de práticas multilíngues (português, inglês, árabe, chinês etc.) em pichações, grafites, placas de lojas e prédios (SOARES; LOMBARDI; SALGADO, 2016); v) *ideologia, mitos, propaganda e coerção*: as proibições advindas do Decreto-Lei Nº 406, de 04 de maio de 1938, implantado no governo Vargas, que impôs restrições ao uso da língua alemã na cidade de Novo Machado/RS e que até hoje tem efeitos na vida dos descendentes de alemães (BRASIL, 1938; STURZA; FIEPKE, 2017).

De acordo com Shohamy (2006), é a investigação crítica dos diversos mecanismos e dos seus efeitos que pode revelar a política linguística real de uma sociedade, visto que eles estão imersos em relações políticas, sociais, econômicas e culturais mais amplas, constituindo-se em ferramentas de poder. Um exemplo citado pela própria autora é a inserção das línguas hebraica e árabe no sistema educacional de Israel. Ambas são consideradas línguas oficiais e fazem parte do currículo educacional do país, porém os exames de admissão ao ensino superior são feitos apenas na língua hebraica, marginalizando os falantes de árabe (SHOHAMY, 2006).

As categorias ilustradas na Figura 5 também permitem entender que os mecanismos estariam dispersos em vários domínios da sociedade como, por exemplo, no sistema educacional, judiciário, governamental e no espaço público. Esta última categoria de

50 Segundo Virgulino (2020), a ideologia linguística do anonimato se caracteriza pelo fato de uma língua hegemônica não representar nenhuma nação específica, de modo que ela é considerada “língua de todos” e, portanto, neutra.

mecanismos contempla itens linguísticos tão diversos como rótulos, ciberespaço (Internet), peças de vestuário, formulários etc. Para exemplificarmos a abordagem teórica de Shohamy (2006), doravante damos especial destaque ao mecanismo da “paisagem linguística” (*linguistic landscape*) inscrito na categoria da “linguagem no espaço público”. A paisagem linguística corresponde a “objetos linguísticos específicos que marcam a esfera pública”⁵¹ (SHOHAMY, 2006, p. 112), como placas de trânsito, nomes de lugares, ruas, estabelecimentos (comerciais, públicos, particulares etc.), letreiros, *outdoors* etc. A autora observa que a paisagem linguística obedece a padrões linguísticos que refletem e refratam relações de poder mais amplas, assim como transmite mensagens ideológicas identificadas por meio da escolha e do ordenamento das línguas no espaço geográfico, marcando, assim, seus diferentes *status* na sociedade.

Silva, Santos e Jung (2016) investigaram o multilinguismo presente na paisagem linguística de Foz do Iguaçu (PR) e sua relação com as políticas linguísticas locais. As autoras captaram fotograficamente textos inscritos em espaços públicos da cidade em diferentes suportes (placas informativas para turistas, anúncios publicitários, nomes de lojas, letreiros, entre outros) e observaram como a paisagem linguística refletia culturas e políticas linguísticas diversas.

Figura 6 – Fachada de supermercado em Foz do Iguaçu (PR)



Fonte: Silva, Santos e Jung (2016). Adaptado.

51 No original: “Linguistic landscape (LL) [...] refers to specific language objects that mark the public sphere and is used here as one case” (SHOHAMY, 2006, p. 112).

A Figura 6, captada pelas autoras, mostra a fachada de um supermercado pertencente a uma rede local, que selecionou apenas uma loja localizada em um bairro próximo à fronteira da Argentina, ao Aeroporto e a grande parte dos pontos turísticos da cidade para afixar a palavra “Supermercado” escrita em seis línguas diferentes: português, inglês, alemão, espanhol, chinês e árabe. Além dessa função informativa da natureza do estabelecimento, a ordem dessas línguas também fornece pistas sobre a representação simbólica de cada uma. Silva, Santos e Jung (2016) levantam a hipótese de que as primeiras línguas (português, inglês e alemão) ocupam esta posição devido ao *status* econômico que possuem no mercado linguístico, enquanto as três últimas (espanhol, chinês e árabe) aparecem por representarem os grupos de imigrantes mais expressivos na cidade, mas ocupam posição inferior na fachada. Sendo assim, as autoras consideram que os significados atribuídos ao texto da Figura 6 apontam para o global, mas também para o local. Outro achado interessante da pesquisa foi a pouca representatividade das línguas transfronteiriças (guarani e espanhol) na paisagem linguística de Foz do Iguaçu, mesmo estando situada na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

Shohamy e Gorter (2009) definem os estudos sobre paisagem linguística como interessados nas manifestações de linguagem no ambiente, como palavras e imagens exibidas e expostas em espaços públicos, por motivos funcionais e simbólicos. Pesquisadores de diversas áreas (p. ex.: Linguística, Geografia, Sociologia, Semiótica, Arquitetura, Economia etc.) assumem que a linguagem no espaço não é arbitrária ou aleatória, mas, ao contrário, veicula significados e mensagens mais profundas sobre a sociedade, a economia, a política, a relação entre classes, as múltiplas identidades, o multilinguismo etc. Assim, tais manifestações obedeceriam a regras e normas tanto provenientes dos governos quanto das representações feitas pelos falantes sobre potenciais leitores, tornando a construção da paisagem linguística uma atividade processual realizada tanto por agentes “de

cima para baixo”, ao promulgarem leis e normas sobre a linguagem no espaço público, quanto por agentes “de baixo para cima”, ao personalizarem estabelecimentos comerciais, por exemplo, de acordo com o perfil de clientes almejado.

Em síntese, identificar mecanismos de política linguística dispersos pela sociedade como responsáveis por traduzir ideologias em práticas linguísticas e vice-versa mostra a contribuição de Shohamy (2006) para uma teoria engajada com o desvelamento das relações desiguais de poder criadas ou reforçadas pelas línguas. Sousa, Soares e Dionísio (2019) constataram uma relevante influência da visão de mecanismos de política linguística de Shohamy (2006) nas pesquisas brasileiras.

O PROCESSO E OS AGENTES DA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Ao longo do capítulo, partimos de uma concepção de política linguística como *produto* para, agora, explorarmos uma concepção que a entende como um *processo*. Johnson (2013) identifica as seguintes etapas dessa atividade: criação, interpretação, apropriação e instanciação (esta última etapa descrita por JOHNSON, 2012). Todas elas poderiam acontecer em qualquer contexto e em qualquer nível de decisão.

Segundo Johnson (2013), a etapa de criação se refere ao como, ao porquê e ao para que determinada política linguística foi criada. Os estudos sobre essa etapa enfocam os processos sociopolíticos mais amplos que levaram à sua criação, os elaboradores e participantes da sua criação, as relações intertextuais e interdiscursivas estabelecidas com outras políticas presentes e passadas, as ideologias linguísticas

que geram ou são geradas a partir delas, os discursos circulantes ou conflitantes no seu interior, e a análise da correlação entre o texto final e a intenção dos seus autores etc. (JOHNSON, 2013). Um exemplo da etapa da criação de uma política linguística foram os embates legislativos sobre a promulgação da Lei n. 13.145 de 2017 (BRASIL, 2017) e a conseqüente revogação da “lei do espanhol” (BRASIL, 2005) ocorridos na Assembleia Legislativa da Paraíba, tendo como fito a manutenção da língua espanhola no currículo do Ensino Médio paraibano. Em (3) e (4), temos alguns excertos da sessão de debates ocorrida entre deputados e agentes envolvidos com ensino de espanhol na Paraíba e as diferentes motivações que levaram à revisão da política linguística nacional em âmbito estadual: oposição ao governo federal, na época Michel Temer (PMDB) (discurso do deputado); questões econômicas, oferta de cursos de graduação e empregabilidade dos professores de espanhol (discurso do presidente da Associação de Professores do Estado da Paraíba).

(3)

Deputado Anísio Maia (PT):

[...] recorrendo agora ao nosso tema, quer dizer, a praticamente supressão do ensino da língua espanhola na educação brasileira [...] *O povo latino-americano não vale de nada para, para esse governo.*

(4)

Alessandro Giordano, presidente da Associação de Professores de Espanhol da Paraíba:

[...] o Governo da Paraíba, esse ano, institui a possibilidade de um voo direto com Buenos Aires. Então, é um problema imenso para os argentinos que chegam para cá porque as pessoas têm dificuldade de se comunicar. Então, quando, quando um turista não se sente à vontade, não se sente bem recebido, não volta mais, então *isso é um problema econômico.* [...] É importante lembrar que *na Paraíba*, e suponho que outros dirão isso, *existem três universidades que têm curso de graduação*

*de língua espanhola. Então, existe profissionais que podem tranquilamente ministrar essa disciplina. Então por que não oferecer? Não abrir concurso? [...] É importante que a língua espanhola esteja incluída entre as vagas [...]*⁵².

A etapa de interpretação, segundo Johnson (2013), está intimamente vinculada à etapa de apropriação, uma vez que esta pressupõe uma interpretação prévia. No entanto, é tratada como uma etapa diferente, pois, embora todos tenham o direito de interpretar dada política linguística, algumas interpretações são mais privilegiadas na apropriação do que outras. Além disso, a interpretação está presente desde a criação de uma política, ou seja, os criadores interpretam o que estão criando antes de implementar a política linguística e, quando isso acontece, não só os criadores, mas também todos os demais agentes interpretam a política estabelecida.

Sousa, Pereira e Borba (2019) investigaram a interpretação e a apropriação da Competência 5 da Redação do ENEM⁵³ por um professor e por alunos de um cursinho privado na cidade de João Pessoa (PB). Os autores identificaram que, na folha de redação do cursinho, uma seção destinada à apresentação da Matriz de Correção do ENEM descreve a Competência 5 como “Apresentação de soluções para a problemática apresentada, respeitando os direitos humanos”, realizando uma paráfrase da descrição da Cartilha do Participante 2019 sobre essa competência (BRASIL, 2019). A paráfrase revela uma interpretação convergente com o discurso oficial do exame, confirmada pelo alinhamento interpretativo dos comentários do professor/monitor nas produções dos discentes buscando o melhor desenvolvimento dessa competência e pelo alinhamento das orientações feitas pelo professor ao próprio material didático utilizado sobre a necessidade

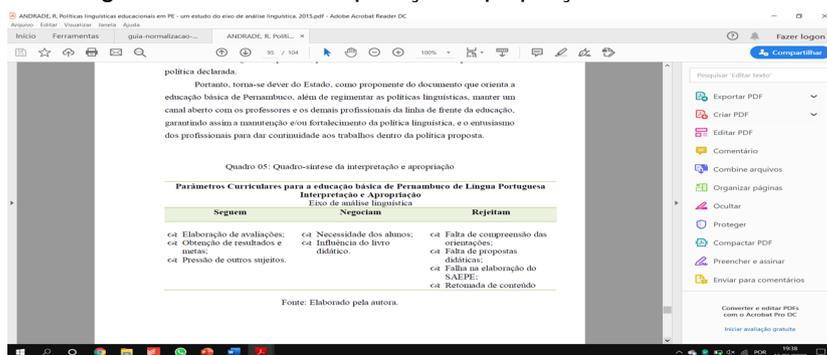
52 Os excertos fazem parte do acervo próprio, transcrito a partir de vídeos gravados durante uma das sessões na Assembleia Legislativa da Paraíba.

53 A Competência 5 da Redação do Enem é: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (BRASIL, 2019, p. 23).

de articular argumentação com proposta de intervenção. Para muitos alunos, a interpretação da Competência 5 converge de forma tão intensa com o discurso oficial do ENEM que consideram a proposta de intervenção como um elemento imprescindível em qualquer texto argumentativo (SOUSA; PEREIRA; BORBA, 2019).

A etapa de apropriação refere-se ao que acontece quando a política linguística é passada para a ação no nível local. Tradicionalmente, a etapa de “implementação” é considerada como sequencial à de criação. Isso porque a implementação era investigada com o intuito de verificar se determinada política linguística tinha sido bem-sucedida ou não e, nesse último caso, procuravam-se maneiras de como garantir que ela alcançasse os resultados almejados inicialmente. Rompendo com a dicotomia criação x implementação, o conceito de “apropriação” abre espaço para visualizar outras atividades possíveis nessa passagem da criação para a apropriação, tais como a implementação, o redesenho, a ignorância e a resistência (JOHNSON, 2013), afastando-se de uma concepção tecnicista e “de cima para baixo” da política linguística. Andrade (2016) investigou a interpretação e a apropriação do eixo de análise linguística dos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* de Pernambuco (PCNs – PE), por professores da Educação Básica do Estado e pôde identificar como ocorreram os processos de aceitação, negociação e rejeição ao referido documento oficial, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 – Síntese da interpretação e apropriação dos PCNs – PE



Fonte: Andrade (2016, p. 95).

Johnson (2012) acrescenta à visão da política linguística como processo a etapa de instanciação, referente aos usos linguísticos que resultam das outras etapas. Para o autor, a instanciação acontece “através das instâncias efetivas do uso linguístico dos indivíduos no interior de um determinado contexto linguístico”⁵⁴ (JOHNSON, 2012, p. 58). Embora ainda haja carência de pesquisas que adotem o conceito de instanciação, podemos identificar a passagem do gerenciamento proposto por movimentos sociais LGBT para um efetivo uso linguístico na prática de substituição das marcas gramaticais de gênero masculino e feminino por ‘@’ ou ‘x’. Um exemplo de instanciação noticiado pela mídia foi a adoção dessa convenção linguística no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (KAPA, 2016).

A visão processual da política linguística realça o importante papel dos agentes envolvidos na atividade, que podem ser indivíduos, organizações e instituições com poder de decisão sobre as línguas, dentre outros. Segundo Johnson e Johnson (2015), alguns agentes podem ser classificados como “árbitros”, quando detêm mais poder de decisão que outros no mesmo contexto, o que faz cair por terra a

54 No original: “through the actual instances of language use by individuals within a given policy context” (JOHNSON, 2012, p. 58).

visão de que todos os agentes teriam as mesmas possibilidades de intervir no processo da política linguística.

Retomando a pesquisa de Andrade (2016), podemos identificar diversos agentes e ações que compõem o ciclo de políticas linguísticas educacionais⁵⁵ de Pernambuco proposto pela autora: os professores, os gestores e a Secretaria de Educação do Estado (agentes), as formações continuadas e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) (ações). A Secretaria de Educação do Estado pode ser classificada como um agente com maior poder de impor a política linguística em relação aos demais, constituindo-se em um “árbitro”, de acordo com a terminologia de Johnson e Johnson (2015), na medida em que dispõe de mecanismos como a aplicação de avaliações estaduais e a bonificação salarial a professores que cumpram as metas estabelecidas pelos Parâmetros estaduais. Esses mecanismos potencializam a força desse árbitro de política linguística, ao estabelecerem limites e possibilidades de atuação dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, porém não são determinantes dessa atuação, pois, como mostra a autora, os professores não ficam “reféns” das determinações da Secretaria de Educação, mas acham maneiras criativas de se movimentar diante das prescrições (ANDRADE, 2016).

Em síntese, a proposta de Johnson (2013) dá continuidade ao rompimento do binômio política x planejamento linguístico, tradicional na trajetória teórica do campo da PPL, assim como aprofunda a discussão sobre o processo da política linguística que, longe de ser considerada como um produto a ser consumido por receptores passivos, é compreendida como uma atividade dinâmica e filtrada por diversos agentes, capazes de criá-la, interpretá-la, apropriá-la e instanciá-la.

55 Para Andrade (2016), o ciclo de políticas linguísticas corresponde a “*um conjunto de forças, materializadas de forma explícita ou implícita, que têm como objetivo manter, fortalecer ou modificar uma dada política linguística*” (ANDRADE, 2016, p. 78, grifos da autora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou panoramicamente alguns dos principais conceitos da PPL. Contando com uma história acadêmico-disciplinar de quase 60 anos, o campo já foi visto como uma plataforma de desenvolvimento de modelos teóricos a serem aplicados por instituições governamentais para resolver “problemas linguísticos”. Hoje, porém, constitui um espaço de reflexão e proposição de debates que levem a mudanças sociais de maneira mais ampla, tendo como base a compreensão das línguas como objetos políticos.

Propusemo-nos a refletir sobre a pergunta “o que é política linguística?”. Para isso, julgamos necessário apresentar a distinção entre política e planejamento linguístico de Calvet (2007), seguida pela distinção feita por Cooper (1989) entre planejamento de *corpus*, de *status* e de aquisição, e da visão tripartite de política linguística de Spolsky (2004), baseada em práticas, em crenças e no gerenciamento linguístico, e situada em domínios. Também apresentamos o conceito de “mecanismos de política linguística” de Shohamy (2006) e a visão processual e agentiva de política linguística de Johnson (2013).

Tendo concluído esse percurso, consideramos agora necessário deslocar o foco da pergunta sobre o que “é” política linguística para o que “pode” ser considerado “política linguística”. Sendo assim, observamos que a trajetória do campo demonstra uma passagem de uma visão binomial para uma compreensão ampla da política linguística como inscrita em práticas, crenças e intervenções explícitas, assim como materializada em diversos mecanismos, constituindo um processo dinâmico vivificado pela ação de diversos agentes, capazes de criá-la, interpretá-la, apropriá-la e instanciá-la.

A construção do capítulo baseou-se na apresentação teórica auxiliada pela exemplificação, com o intuito de indicar ao leitor que a

política linguística é praticamente onipresente na vida em sociedade, bastando apenas lentes (teóricas) para vê-la. O leitor interessado em participar de seleções de pós-graduação e/ou prestar concursos que contemplem tópicos de política linguística em seu escopo poderá encontrar neste capítulo alguns direcionamentos para pesquisas e estudos que deseje realizar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Jenny. Mães americanas buscam babás que falam língua estrangeira. *IG*, 23 ago. 2010. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/nyt/maes-americanas-buscam-babas-que-falam-lingua-estrangeira/n1237755250347.html>. Acesso em: 12 maio 2020.

BONACINA-PUGH, Florence. Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy*, v. 11, p. 213–234, 2012. DOI 10.1007/s10993-012-9243-x

BRASIL. *Redação do Enem 2019: Cartilha do Participante*. Brasília/DF: INEP, 2019.

BRASIL. *Manual de Redação da Presidência da República*. 3. ed. rev. atualiz. ampl. Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos: Brasília, 2018. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. *Manual de Redação da Presidência da República*. 2. ed. rev. atualiz. Presidência da República: Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.cogepe.fiocruz.br/aplicativos/gconteudo/ata20080828155104.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. *Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938*. Dispõe sobre a entrada, de estrangeiros no território nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0406.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Rede Brasil Cultural. Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. *Brazil in the school – árabe*. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico/brazilintheschoolarabe>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL TALIAN. *Sua rádio tem Programa Italiano (TALIAN)?* 31 jul. 2016. Disponível em: <http://www.brasiltalian.com/2016/07/sua-radio-tem-programa-italiano-talian.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. In: CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002, Capítulo VI. p. 145-159.

CARVALHO, Dolores; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1984.

COOPER, Robert. *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press, 1989.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. *O exame Celpo-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ESPÍRITO SANTO. Ministério Público do Estado. *Recomendação*. 19 dez. 2016. Disponível em: <https://www.mpc.es.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Recomenda%C3%A7%C3%A3o-Conjunta-MPs-libras.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FILIZOLA, Paula. Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil. *Metrópoles*, 10 out. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Contos bilíngues*. Disponível em: <https://contosbilingues.folha.com.br>. Acesso em: 14 maio 2020.

GABAS, Tatiana Martins. Mercado linguístico familiar: gerenciamento de línguas em uma família sul-coreana. *Organon*, v. 32, n. 62, p. 1-16, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.72331>

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. A manualização do saber linguístico e a constituição de uma linguagem não sexista. *Revista Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, p. 86-106, 2016.

HORNBERGER, Nancy. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Org.). *An introduction to language policy: theory and method*. USA/UK: Blackwell Publishing, 2009. p. 24-41.

JACUMASSO, Tadinei Daniel. Política linguística na pós-graduação paranaense: um estudo sobre exames de proficiência. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (Orgs.). *Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil*. João Pessoa, Editora UFPB, 2019. p. 385-416.

JOHNSON, David Cassels. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

JOHNSON, David Cassels; JOHNSON, Eric. Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, v. 14, p. 221-243, 2015. DOI 10.1007/s10993-014-9333-z

JOHNSON, Eric. Arbitrating repression: language policy and education in Arizona. *Language and education*, v. 26, n.1, p. 5-76, 2012.

KAPA, Rafael. Professores do Pedro II adotam termo 'alunxs' para se referir a estudantes sem definir gênero. *O Globo*, 22 set. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professores-do-pedro-ii-adotam-termo-alunxs-para-se-referir-estudantes-sem-definir-genero-17564795>. Acesso em: 22 jun. 2016.

LIMA, Nelci Vieira. As gramáticas de língua portuguesa do século XVI: questões políticas, linguísticas e identitárias. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 43-61, jan./jun. 2017.

NASSIF, Lourdes. É PROIBIDO FALAR italiano, alemão e japonês. *Jornal GGN*, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/historia/e-proibido-falar-italiano-alemao-e-japones/>. Acesso em: 14 maio 2020.

PEREIRA, Telma Cristina. Entrevista com Loius-Jean Calvet. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 23, n. 46, p. 13-19, 1º sem. jan./jul. 2013.

PODEMOS. *Protocolo de Comunicação Feminista*. Secretaria de Feminismos Interseccional y LGBTI Podemos. Disponível: https://podemos.info/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_13_protocolo_comunicac_feminista.pdf. Acesso em: 07 maio 2020.

POMERODE. *Lei nº 2.907, de de 23 de maio de 2017*. Dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana, à língua portuguesa, no município de Pomerode - SC. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/pomerode/lei-ordinaria/2017/291/2907/lei-ordinaria-n-2907-2017-dispoe-sobre-a-co-oficializacao-da-lingua-pomerana-a-lingua-portuguesa-no-municipio-de-pomerode-sc>. Acesso em: 13 maio 2020.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledgz, 2006.

SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk. Introduction. In: SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk. (Orgs.). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York, Routledge, 2009. p. 1-10.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA, Izabel da; SANTOS, Maria Elena Pires; JUNG, Neiva Maria. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1257-1277, out./dez. 2016.

SOARES, Mariana Schuchter; LOMBARDI, Raquel Santos; SALGADO, Ana Claudia Peters. Paisagem linguística e repertórios em tempos de diversidade: uma situação em perspectiva. *Calidoscópico*, v. 14, n. 2, p. 209-218, maio/ago. 2016. DOI: 10.4013/cld.2016.142.03

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ANDRADE, Rafaela Cristina Oliveira de; DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Sotaque no telejornalismo brasileiro: uma questão de política linguística. (Con) *Textos Linguísticos*, v. 9, n. 12, p. 255-273, 2015.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole Batista. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole Batista. (Orgs.). *Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil*. João Pessoa, Editora UFPB, 2019. p. 09-50.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, Maria del Pilar. Introdução para uma compreensão ampliada de política linguística. In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. (Orgs.). *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 07-32.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares; SOARES, Maria Elias; DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. A área de Política e Planejamento Linguístico: as práticas de pesquisa. In: ATAÍDE, C. *et al* (Org.). *Cartografia Gelne: 20 anos de pesquisas em Linguística e Literatura*. v. II. Campinas/SP: Pontes: 2019. p. 109-153.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PEREIRA, Ana Clara Velloso Borges; VILAR, João Henrique Borba. A redação do Enem sob a ótica da Política Linguística: um estudo da Competência 5. *Revista Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 196-215, 2019.

SOUZA FILHO, Aldenor R. “A língua tupi não morreu, tá viva correndo nas veias”: o processo de revitalização da língua tupi à luz da política e do planejamento linguístico. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SPOLSKY, Bernard. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

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

STORTO, André Coutinho. *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

STURZA, Eliana Rosa; FIEPKE, Rejane Beatriz. A política linguística da era Vargas e seus efeitos na vida de descendentes de imigrantes alemães de Novo Machado-RS. *Revista Ibanceira*, p. 122-133, jan./mar. 2017.

TAVARES, Vitor. Copa traz turistas a Recife e Olinda e comunicação é feita no ‘improviso’. *G1 Pernambuco*, 22 jun. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2014/06/copa-traz-turistas-recife-e-olinda-e-comunicacao-e-feita-no-improviso.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.

VIRGULINO, Camila Geysel da Conceição. *Ponto de encontro? Um estudo sobre a norma em um mecanismo de política linguística para a difusão do “português global”*. 2020. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

8

Josailton Fernandes de Mendonça

FILOSOFIA DA LINGUAGEM

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.113.258-281

Resumo:

Este capítulo aborda a relação entre Filosofia e linguagem, procurando explicar a importância da linguagem para a Filosofia e os problemas decorrentes dessa relação. Neste sentido, evidenciam-se dois grandes modelos: o analítico e o hermenêutico. O primeiro é centrado na análise lógica-semântica-pragmática do significado linguístico, enquanto o segundo considera os elementos histórico-contextuais-ideológicos na construção deste significado. A analítica da linguagem tem como referência mais importante a lógica e a semântica de Frege-Russell-Wittgenstein, além da pragmática de Austin, Searle e Grice, que encontram firme apoio nas “Investigações Filosóficas” do, assim chamado, segundo Wittgenstein. No modelo hermenêutico ressaltam-se Humboldt, Heidegger, Apel, Merleau Ponty e Habermas. Não é pretensão do capítulo oferecer um exame exaustivo de cada um dos teóricos ou dos modelos, mas oferecer chaves de leitura para compreensão desses sistemas de pensamento.

Palavras-chave:

Filosofia; Linguagem; Significado; Analítica; Hermenêutica.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, podemos afirmar que a Filosofia da Linguagem é uma área da Filosofia que trata da linguagem, contudo, isso de várias maneiras é muito indeterminado. Precisamos de outras indicações e distinções que permitam uma compreensão mais precisa do tema. Na vasta literatura filosófica, muitas são as abordagens em torno das quais se define o que é a Filosofia de Linguagem. Em geral estas abordagens estão comprometidas, em maior ou menor grau, com certas concepções de linguagem e de Filosofia. Ao tomar a linguagem como um sistema simbólico, isto é, uma maneira de representar o mundo de acordo com sinais convencionais ou signos os quais nos dizem algo segundo uma interpretação e, considerando como tarefa da Filosofia a explicitação e criação de categorias conceituais de compreensão do mundo, percebemos a muitas possibilidades que o fenômeno linguístico oferece para a reflexão filosófica. Neste sentido, uma aproximação melhor diria que a Filosofia da Linguagem é um tipo de reflexão situada no esforço por elucidar a relação deste sistema simbólico com o mundo ou a realidade.

Sob esta perspectiva, o entendimento do que é a Filosofia da Linguagem está profundamente imbricado com a concepção de linguagem, os tipos de linguagem e suas funções. É basicamente por isso que temos na Filosofia uma grande variedade de abordagens do fenômeno linguístico. Uma das mais contundentes, no sentido de haver se firmado com mais força no século XX é, sem dúvida, a Filosofia Analítica da Linguagem, cujo esforço é no sentido de desenvolver uma estrutura teórica para a investigação de conceitos fundamentais, como verdade, referência, possibilidade, proposições, asserções, atos de fala e significado. Contudo, não podemos deixar de considerar outras abordagens, como a tradição hermenêutica — Martin Heidegger, Karl Apel — em que o estudo da linguagem se encontra

profundamente vinculado a categorias metafísicas, contrapondo-se assim, à analítica, cujas categorias de base são, em geral, de natureza lógico-semântica; abordagens fenomenológicas, como as de Edmund Husserl, Merlau-Ponty e Foucault, com sua ênfase em conceitos como intencionalidade e vivências intencionais, a fala, o falante, a enunciação, a palavra, o mundo e seus significados. Igualmente importante, as abordagens marxistas, como a de Mikhail Bakhtin, que ressaltam o caráter ideológico da representação do signo linguístico.

Observamos, assim, as mais variadas possibilidades de tratar a linguagem do ponto de vista filosófico. Ademais, conforme lembra Hacking (1999), “existem várias razões pelas quais a linguagem tem interessado à Filosofia, e as razões têm, sem dúvida, sido diferentes nas diversas eras da especulação filosófica” (HACKING, 1999, p. 157). De todo modo, um ponto comum que permite reunir estas diferentes investigações é, sem dúvida, o problema central que relaciona linguagem e Filosofia: Como exatamente a linguagem se relaciona com a realidade? O fenômeno central decorrente desta questão e das reflexões em torno dela é certamente o que se constitui na temática principal a ser estudada, marcando assim, o objeto sob o qual se debruça a Filosofia da Linguagem, a saber, o fenômeno do significado.

Neste capítulo nos propomos a examinar esse problema à luz de duas abordagens: a analítica e a hermenêutica. Essas são as duas abordagens predominantes no que ficou conhecido na Filosofia do século XX em diante como “virada linguística” (*linguistic*

turn)⁵⁶. Trataremos a abordagem analítica de modo mais acentuado e, no tocante à abordagem hermenêutica, esboçaremos uma ideia geral a fim de favorecer uma explicitação da Filosofia da Linguagem sem nos estendermos demasiado em questões ontológicas e fenomenológicas, isto porque o objetivo maior do capítulo é oferecer uma caracterização da Filosofia da Linguagem, tomando como referência as teses mais importantes sobre a temática, desenvolvidas a partir da “virada linguística”.

A FILOSOFIA E A LINGUAGEM

A rigor tudo que temos acesso no mundo são coisas e eventos singulares. Os sentidos nos vinculam a um mundo de objetos e acontecimentos de pura singularidade que, como tal, são contingentes, finitos e fragmentados. A atividade filosófica e científica se caracteriza pela busca de uma unidade, de um padrão; aquilo que os gregos chamavam de “arché”. Tal elemento de unidade permite por um lado captar e demonstrar a homogeneidade entre as coisas e eventos do mundo e, por outro lado, justificar a existência de um significado, de

56 Em “the linguistic turn in analytic philosophy”, Peter Hacker (2013) explica a origem da expressão: segundo ele a expressão “a virada linguística” foi introduzida por Gustav Bergmann em sua resenha da obra “Individuals”, de Strawson, em 1960. A “virada linguística”, de acordo com Bergmann (1964), é uma “fundamental gambit as to method” acordada por dois grupos diferentes de filósofos linguísticos: “filósofos da linguagem comum” (exemplificados, na opinião de Bergmann, por Strawson) e “filósofos da linguagem ideal” como o próprio Bergmann. A expressão atraiu Richard Rorty, e ele a apresentou em uma antologia de escritos, “The Linguistic Turn – recent essays in philosophical method”, que editou em 1967. Em geral e de acordo com Nigro (2007), o que na literatura filosófica do século XX em diante se tomou sob a denominação de “virada linguística” aponta para uma Filosofia que quer pensar a linguagem e o complexo processo de significação sob outros fundamentos. Rejeita-se uma Filosofia centrada na consciência e no sujeito, para dar lugar a uma Filosofia que, através de uma investigação sobre o funcionamento da própria língua, tenta esclarecer os problemas filosóficos tradicionais através de uma crítica da própria linguagem em que tais problemas são elaborados. Dessa forma, propõe um novo enfoque para os velhos problemas da metafísica, ao abandonar a noção de que o pensamento é algo da ordem da subjetividade.

uma racionalidade, um ordenamento no aparente caos de nossas experiências do mundo. É o que é dito quando se afirma que a função da Filosofia é compreender o que são as “coisas mesmas”.

Para o exercício dessa importante tarefa, é salientada uma das funções caracterizadoras da atividade racional do sujeito: a formulação de conceitos. Os conceitos são uma realidade incorpórea com a tarefa de dizer o acontecimento. Fazem isso quando definem, caracterizam, classificam, elucidam, organizam, demonstram, enunciam, descrevem essa realidade (CABRERA, 2009). Portanto, é ato de pensamento operando a partir da realidade — história, consciência, contexto, valores, *práxis* e linguagem.

A linguagem é um sistema simbólico, isso quer dizer que a linguagem representa o mundo de acordo com sinais convencionais ou signos os quais nos dizem algo segundo uma interpretação — concepção representacionista. Mas também é um instrumento de comunicação — concepção “veicular”⁵⁷ — e, ademais, uma atividade voltada à constituição de conceitos — concepção constitutiva — e ainda pode ser tematizada ontologicamente como condição única para a abertura do ser ao mundo — concepção ontológica. A reflexão filosófica sob a linguagem tende então a por em evidência algumas destas concepções.

Naquilo que Hacking (1999) chama de “apogeu das ideias”, a linguagem tinha uma importância secundária para a Filosofia. Com efeito, diz Hacking (1999) que, “se quisermos entender as teorias da linguagem desse período, precisamos reconhecer que naquele tempo se aceitava a prioridade do discurso mental sobre a fala pública” (HACKING, 1999, p. 24). Assim, enquanto a linguagem era vista como simples “meio de comunicação”, claramente, interessava ao filósofo como a qualidade do martelo interessa ao carpinteiro na execução de

57 Sigo aqui Cabrera (2009), que denomina “concepção veicular” da linguagem a concepção segundo a qual esta se define como meio de comunicação.

sua tarefa, isto é, como instrumento. É nesta condição que Platão, no diálogo “Crátilo”, pergunta se a relação entre a linguagem e o mundo é convencional ou natural; que Aristóteles no “Peri Hermeneias” ou “Da Interpretação” estabelece uma estrutura triádica de significação para explicar a relação entre linguagem e mundo. Essa estrutura envolve a fala, as afecções da alma (pensamento) e as coisas. Enfim, o questionamento em torno da linguagem diz respeito à suspeita de que esta não é capaz de veicular os conceitos de maneira clara e precisa.

A descoberta, por assim dizer, de que a linguagem não é mero “veículo” dos conceitos ou mero instrumento transmissor do “discurso mental”, mas também e, fundamentalmente, uma “estrutura constituinte de conceitos”, permite uma nova visão da tarefa que cabe à Filosofia da Linguagem: elucidar o modo pelo qual através da linguagem é possível construir significado.

A noção de significado é naturalmente problemática. Examinaremos o problema sob dois modelos, a saber: (1) o modelo analítico e (2) o modelo não analítico, precisamente, o hermenêutico.

O MODELO ANALÍTICO DO SIGNIFICADO

A Filosofia Analítica é um modo de fazer Filosofia tomando como referência estrita a linguagem⁵⁸. Consideremos, por exemplo, o está explicitado no *Tractatus*,

6.53 O método correto em filosofia consistiria em propriamente nisto: no dizer nada mais do que se pode dizer, isto é, proposições da ciência natural – algo, portanto, que nada tem a ver com a filosofia –; e então, sempre que alguém

58 Korta esclarece: “Evidentemente, embora a filosofia analítica tenha prestado sempre uma atenção privilegiada à linguagem, não se limita à análise dos problemas linguísticos, nem tem relegado a filosofia ao sem sentido” (KORTA, 2002, p. 341).

quisesse dizer metafísico, demonstrar-lhe que não havia dado significado algum a certos signos de suas proposições (...). (WITTGENSTEIN, 1961, p. 129).

Assim, podemos asseverar, seguindo Cabrera (2009), que a Filosofia Analítica se caracteriza por certo “desprezo” à metafísica, à historicidade, à vivência experiencial — *práxis* — do signo, enfim, a todo estudo da linguagem fundado em concepções hermenêuticas e fenomenológicas. Ao contrário, foca seus esforços no âmbito das estruturas objetivas disponíveis, isto é, no espaço lógico-cognitivo para a elucidação do significado.

Sob essa dimensão, o exame do significado das expressões linguísticas se constitui em uma das atividades principais da Filosofia analítica da linguagem⁵⁹. No desenvolvimento dessa atividade, os analíticos se esforçam para indicar respostas sistemáticas a um conjunto de questões concernentes ao fato de que palavras, frase e enunciados ou sentenças serem dotadas de significado. Tais respostas constituem teorias do significado. O objeto dessas teorias inclui a linguagem formal da Lógica e da Matemática, além da linguagem natural.

Dentre as principais questões concernentes ao significado, são enfatizadas as seguintes: como se relaciona a noção de significado com a noção de verdade? É o significado de um enunciado uma espécie de coisa? Existe algo como o significado literal das expressões linguísticas? Que espécie de coisa é o valor semântico dos nomes

59 Cabe aqui apresentar uma controvérsia das muitas existentes acerca do primado da linguagem na Filosofia analítica. Há quem discorde dessa concepção: Dummett (1981), por exemplo, chama a atenção para as várias manifestações da Filosofia analítica que refutaria a visão da prioridade da linguagem no processo de análise do pensamento: “Nos últimos anos, vários filósofos analíticos, proeminentes entre eles o falecido Gareth Evans, rejeitaram a suposição da prioridade da linguagem sobre o pensamento e tentaram explicar o pensamento independentemente de sua expressão e então fundaram um relato da linguagem sobre tal teoria filosófica prévia do pensamento” (DUMMETT, 1981, p. 4). Korta (2002), na mesma linha, lembra outros filósofos que rejeitam a “prioridade da linguagem” na análise do pensamento, Paul Grice, David Lewis, Dennett e Stalnaker, são bons exemplos. Um ponto controverso, sem dúvida, que necessita de exame mais acurado o qual escapa aos objetivos do presente texto.

próprios? Observemos que, em nenhum momento é ressaltado um dado fundamental destacado por Merlau-Ponty (1991): só é possível falar ou perguntar pelas estruturas semântico-cognitivas ou lógico-cognitivas da linguagem sob a pressuposição da existência da linguagem e de um corpo de sentido culturalmente e psiquicamente construído, de maneira que as concepções empiristas da linguagem tendem, segundo Merlau-Ponty, afastar a palavra e significação.

É interessante, assim, reparar que, ao tratar do significado, destacam-se certas características lógico-semânticas a quais rejeitam ou desconsideram o que quer que esteja à margem da significação estritamente proposicional e enunciativa. Deste modo, toma o significado como sendo uma entidade abstrata manifesta no contexto de uma proposição. Assim, temos concepções como a de Bertrand Russell — o significado de uma expressão é aquilo a que nos referimos quando usamos a expressão —; de Frege — o significado de uma expressão é constituído do sentido e da sua referência, observando o chamado, “princípio do contexto”⁶⁰ —; de Wittgenstein no “Tractatus logico-philosophicus” — significado de um enunciado consiste em suas condições de verdade —; a de Wittgenstein nas “Investigações Filosóficas” — significado como uso —; e uma variedade imensa de concepções e tratamentos da noção lógico-semântica de significado.

Deste modo, diante de tantas teorias do significado, o diagnóstico de Putnam (1996) parece assegurado: de acordo com ele, a dimensão da linguagem associada com a palavra “significado”, apesar de grandes esforços, está mal orientada e a expressão revela-se claramente pouco inteligível.

De qualquer maneira, as questões referentes ao significado ou valor semântico das expressões linguísticas oferecem impulso fundamental à Filosofia da Linguagem. Muito deste impulso se deve

60 O princípio do contexto afirma que o valor semântico (significado) de uma expressão complexa é determinado pelos valores semânticos de suas partes.

aos trabalhos desenvolvidos por Gotlob Frege (1848-1925) em lógica, Filosofia da matemática e linguagem. Estes trabalhos, em particular, os artigos “sobre o sentido e a referência” (1892), “sobre o conceito e o objeto” (1892) e “função e conceito” (1891)⁶¹ forneceram os fundamentos de uma teoria do significado amplamente analisada e discutida na literatura concernente à Filosofia Analítica da Linguagem.

A teoria do significado de Frege procura responder ao seguinte problema: desde que o significado é representacional, uma expressão aponta, indica, refere ao que ela significa – seu *denotatum* ou referente. Porém, se é assim, por que a substituição de termos correferenciais em enunciados altera, algumas vezes, o seu significado? Esse problema é conhecido como “enigma de Frege” se constitui em um desafio à concepção intuitiva de significado. Outro problema que, a rigor, decorre desse enigma e o seguinte: como pode uma sentença não ser acerca de um estado de coisa existente e ainda assim ter significação?⁶²

Para Frege (2009) há algo a mais na semântica de um termo que a sua função referencial. De diz ele,

É natural agora pensar que há conectado com um signo (nomes, combinação de palavras, letras) além do que o signo refere, o que pode ser chamado a referência do signo, algo que pode ser chamado de o sentido do signo, no qual está contido o modo de apresentação (FREGE, 2009, p. 131).

Assim, é possível distinguir dois modos do significado: o sentido (*Sinn*) e a referência (*Bedeutung*). O sentido de uma palavra constitui a contribuição que ela faz para determinar as condições de verdade das sentenças nas quais ela ocorre precisamente associando certa referência a ela. Deste modo, a compreensão que um falante tem de uma expressão da linguagem nunca pode consistir unicamente em

61 Os três artigos encontram-se em Frege (2009), na excelente tradução de Paulo Alcoforado.

62 Remetemos o tratamento mais detalhado destas questões e a apresentação mais detalhada da teoria de Frege a Dummett (1981).

associar a expressão a algo que é o seu referente, deve haver um modo particular pelo qual isso é feito, o conhecimento do que constitui esse modo é o sentido.⁶³

As objeções a esta concepção de Frege foram acuradamente apresentadas em um artigo de Bertrand Russel publicado na revista *Mind* em 1905: “On denoting” (Da denotação). O artigo teve grande repercussão, vindo a se constituir em outro dos pilares da Filosofia Analítica da Linguagem, em particular, da doutrina do significado.

A tríade constitutiva da ortodoxia referente à doutrina significado é completada com Wittgenstein em sua obra “*Tractatus logicus-philosophicus*”, publicada em 1921. Dado o objetivo do capítulo, deixarei de tratar em pormenores as teses concernentes a esta ortodoxia. Remetemos ao leitor interessado à grande e variada literatura sobre os temas e teses apresentadas por estas obras.

De todo modo, se a virada linguística tem na tradição freguena-russelliana seu ponto de apoio, nas “Investigações Filosóficas” de Wittgenstein tem seu descolamento. Se no primeiro o acento é de ordem lógico-semântica, a partir das “Investigações”, o acento é na pragmática e na linguagem ordinária ou comum⁶⁴. Com efeito, Wittgenstein, nesta obra, faz a crítica que, afinal, orientará o tratamento filosófico do conceito sob o viés da pragmática, a saber: a significação das palavras não está estabelecida de modo definitivo como parece pressupor a concepção de significado como uma entidade mental. Neste caso, o objeto das teorias do significado na tradição lógica e analítica, a saber, a linguagem formal dotada da exatidão que não existe na linguagem comum, é um mito, pois, de

63 Conforme explica Dummett (1981, p. 93-94).

64 A filosofia de Wittgenstein tem duas fases bem distintas: a primeira restrita a sua obra (única publicado em vida) “*Tractatus Lógico-Philosophicus*” em que a noção de significado segue a tradição lógica e analítica de Moore, Frege e Russell; a segunda fase é a das “Investigações Filosóficas”, publicada postumamente em 1952. O filósofo morreu em 1951.

acordo com Wittgenstein, não é possível determinar a significação das expressões linguísticas sem considerar a *práxis* linguística vivenciada nos diferentes contextos de uso⁶⁵.

Mas, como o significado de uma palavra se relaciona com o seu uso? A tese de Wittgenstein (1994, nºs. 11, 13, 14, 16 e 17) chama a atenção para o fato de que, segundo ele, o significado de uma palavra só será esclarecido pela observação do que o ser humano faz com ela, assim como só compreenderemos para que serve uma ferramenta pela observação de como ela é usada. Obviamente, ferramentas têm funções, mas nem sempre servem a estas funções; da mesma forma, a linguagem como um dispositivo tem funções embora nem sempre realize essas funções. Millikan (2005) ilustra esse ponto dizendo que a função do humor é produzir uma ação, mas algumas vezes falha nessa tarefa, além do mais nem sempre é usada para produzir o riso, às vezes é usada para demonstrar atitude sarcástica. Ao que parece, então, o conceito de “uso” deverá ser entendido de um modo muito amplo, abrangendo tanto o uso da expressão por parte do falante, como também por parte do ouvinte que a compreende. Além do mais, Wittgenstein nunca teria se referido ao uso arbitrário de palavras, na verdade, o uso correto é o uso em conformidade com regras, logo qualquer pergunta relativa ao uso deverá ser complementada com outra relativa às regras que o determina. De fato, podemos compreender isso, quando consideramos que, embora as funções das ferramentas sejam variadas, há sempre a descrição do modo uniforme como se deve operar com ela, isto é, regras que orientam o desempenho durante a execução da atividade. Wittgenstein (1994), ao menos em sua segunda fase, compreende o conceito de significado nesta perspectiva.

65 Conforme, por exemplo, nas “Investigações Filosóficas (WITTGENSTEIN, 1994), “quando os filósofos usam uma palavra — “saber”, “ser”, “objeto”, “eu”, “Proposição”, “nome” — e almejam apreender a essência da coisa, devem sempre se perguntar: essa palavra é realmente usada assim na linguagem na qual tem o seu torrão natal. Nós conduzimos as palavras do seu emprego metafísico de volta ao seu emprego cotidiano” (WITTGENSTEIN, 1994). Ainda em várias outros parágrafos e fundamentalmente no conceito de jogos de linguagem na mesma obra (nos. 23, 24, 26, 28 e seguintes).

Assim, sob esse ponto de vista, se o significado de uma expressão é seu uso determinado por regras, então, uma descrição das regras que determinam o uso da expressão pode servir como forma de explicação de seu significado. Mas o que significa seguir uma regra? Como decidir que a regra está sendo seguida? Para Wittgenstein (1994),

Seguir uma regra é análogo a cumprir uma ordem. Treina-se para isto e reage-se à ordem de uma maneira determinada. Mas como entender isso se a reação das pessoas tanto diante da ordem como diante do treinamento é diferente: um reage assim e ou outro de modo diferente? Quem está então com razão?

Imagine-se que você fosse como pesquisador a um país desconhecido, cuja língua você desconhece completamente. Em que circunstância você diria que as pessoas de lá dão ordens, entende ordens, cumprem ordens ou se insurgem contra elas etc.?

O modo de agir comum dos homens é o sistema de referência por meio do qual interpretamos uma língua estrangeira (WITTGENSTEIN, 1994, p. 114).

Assim, o que devemos fazer para saber se alguém está seguindo uma regra ou simplesmente agindo de acordo com ela é explorar o contexto comportamental e conceitual mais dilatado na qual ocorre a presumida observância da regra. Neste caso, explicará Hintikka (1994), “em última análise, é apenas o esquema comum de modos de comportamento de que ele e eu compartilhamos que pode dar a resposta” (HINTIKKA, 1994, p. 251). Portanto, não é olhando para dentro da mente do indivíduo que saberei se ele está seguindo ordens.

Ao conjunto das atividades governadas por regras, necessárias à resposta às questões concernentes à observância das regras, Wittgenstein chamou de jogos de linguagem. Esta é a categoria central na teoria da linguagem desenvolvida nas “Investigações Filosóficas”, isso porque desempenha a função central na relação

entre linguagem e mundo. Dirá Wittgenstein (1994): “Qual é a relação entre o nome e o denominado? — Ora, o que ela é? Veja o jogo de linguagem ou um outro: Ver-se-á aí no que esta relação pode consistir” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 35).

Desta forma, o estudo dos jogos de linguagem serve ao objetivo de elucidar a natureza de nossa própria linguagem. De fato, se uma mesma expressão pode ser usada em jogos de linguagem diversos, e o significado de uma expressão é determinado pelas regras do jogo de linguagem, então podemos concluir que o significado de uma expressão pode variar ou mesmo alterar-se completamente, de acordo com o jogo no qual ela é usada.

A variedade dos jogos de linguagem deve incluir os usos assertivos, expressivos e diretivos da linguagem. Nas “Investigações filosóficas” (n. 23), Wittgenstein oferece uma lista com exemplos de jogos que atenderiam esses usos: exemplos de jogos diretivos: obedecer e dar ordens, pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar; exemplos que contemplam jogos expressivos: cantar cantiga de roda, recitar poesia, etc.; e entre os jogos de linguagem predominantemente assertivos estão apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas, expor uma hipótese e prová-la, descrever um objeto, recordar-se de desejos passados (n^{os} 654, 655 e 656), descrever objetos físicos e impressões sensoriais⁶⁶.

Na tradição analítica, o Wittgenstein das “Investigações filosóficas” se encontra circunscrito ao espaço da Filosofia da Linguagem ordinária ou comum, contrapondo-se à Filosofia da

66 Para um estudo que pretenda ultrapassar essa brevíssima introdução, muito geral, a respeito de jogos de linguagem, remetemos a Hintikka e Hintikka (1994, p. 267-290); Miguens (2007); McGinn (1984); Sluga e Stern (1996); Kripke (1982); Zilhão (1993). Importante ressaltar o complexo de conceitos contidos nas “Investigações Filosóficas” que são objetos, na literatura filosófica do século XX, de sofisticados estudos: cabe destacar, semelhança de família, argumento da linguagem privada e seguir regras. Boas introduções desses temas podem ser encontradas na literatura filosófica.

Linguagem formal, precisamente da lógica-semântica, na qual está inserido o projeto filosófico fregueno-russelliano.

A problemática do significado desenvolvida após a publicação dessa obra avançou na direção da ideia de significado como uso, vindo a constituir o que na literatura é denominado de pragmática analítica. Esta expressão reúne o esforço teórico de desenvolver um estudo da linguagem enquanto exercício de uma atividade.

As referências nesta nova fase da Filosofia da Linguagem são John Austin, John Searle e Paul Grice⁶⁷. Austin é o maior nome da Filosofia da Linguagem comum em Oxford. Sua teoria assevera que a linguagem é um tipo de ação, de maneira que um ato de fala é uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante, logo, quando dizemos algo, fazemos várias coisas.

Austin (1962) identifica três atos simultâneos que se realizam em cada enunciado, a saber: o locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário. Assim, todo ato de fala é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Ao enunciar a frase “Eu prometo que estarei em casa hoje à noite”, há o ato de enunciar cada elemento linguístico que compõe a frase — é o ato locucionário. Em paralelo, no momento em que se enuncia, realiza-se o ato de promessa — É o ato ilocucionário, que se realiza na linguagem. Quando se enuncia, o resultado pode ser de ameaça, agrado ou desagrado. Trata-se do ato perlocucionário: um ato que não se realiza na linguagem, mas pela linguagem.

Contudo, foi J. Searle (1981) quem sistematizou a teoria dos atos de fala e lhe deu a caracterização que ela apresenta hoje nos estudos da linguagem. A proposta de Searle é que o elemento ilocutório da linguagem é o sentido fundamental da competência linguística. A

⁶⁷ Iremos nos abster de tratar aqui da Filosofia da Linguagem de Quine, de Donald Davidson e de Robert Brandom, sem dúvida, grandes expoentes desta nova fase.

unidade mínima da comunicação é o ato ilocutório. O conceito de ato de fala mostra a necessidade de recurso a conceitos mentais, tais com crença e intenção para caracterizar o significado.

Na proposta de Searle (1981), os atos de fala estão divididos em cinco grandes categorias: (1) os representativos — mostram a crença do locutor quanto à verdade de uma proposição: afirmar, asseverar, dizer; (2) os diretivos — tentam levar o ouvinte a fazer algo: ordenar, pedir, mandar; (3) os comissivos — comprometem o locutor com uma ação futura: prometer, garantir; (4) os expressivos — expressam sentimentos: desculpar, agradecer, dar boas vindas; (5) e os declarativos — produzem uma situação externa nova: batizar, demitir, condenar.

Em seu livro “Expression and Meaning”, Searle (1981) apresenta uma sistemática dos atos de fala a qual busca corrigir e substituir a análise de Austin. De uma forma geral, de acordo com Searle, um ato de fala ilocutório é F(P) em F é a força e P o conteúdo proposicional. Consideremos, por exemplo, o enunciado “Eu virei amanhã”. A força ilocutória é a promessa (não aparece no enunciado de forma explícita) e o conteúdo proposicional é “Eu prometo que virei amanhã”.⁶⁸

De todo modo, há que ressaltar que o ponto de maior destaque na Teoria dos Atos de Fala para a Filosofia da Linguagem é, sem dúvida, a tese de que, além do conteúdo proposicional que é expresso em termos de representação e condições de verdade, existe algo feito com palavras e que, portanto, se constitui em uma ação: a força ilocutória.

Além da Teoria dos Atos de Fala, outra abordagem muito importante na pragmática é o Programa de Grice. Paul Grice assevera que uma expressão linguística tem significado não porque representa uma proposição, mas porque expressa a intenção da pessoa que usa

⁶⁸ Quanto à taxonomia dos atos de fala em Searle (1981), uma apresentação bastante didática pode ser encontrada em Miguens (2007).

a expressão. Em “Meaning”, Grice (1957) argumenta que afirmar que alguém quis dizer alguma coisa com uma expressão x é dizer que esse alguém tinha a intenção de que a enunciação fizesse algum efeito sobre determinado ouvinte por meio do reconhecimento da intenção. Trata-se de uma nova teoria do significado.

Sob este novo entendimento, Grice (1975) distingue entre o significado padrão de um enunciado e o que ele chama de “significado do falante”. O “significado do falante” se explicita em termos das intenções, crenças e outros estados psicológicos. Considerando que os falantes nem sempre querem expressar o significado literal ao proferirem certos enunciados, o significado do falante é distinto do significado convencional, por exemplo: em uma conversa, (A) diz: “O juiz que vai julgar o meu caso é o Dr. fulano”, ao que (B) responde: “Prepare o recurso”. Na esfera do significado convencional, transparece claramente um ruído na comunicação, mas, considerando o significado do falante, (B) quer implicar que o juiz fulano é muito condenador, que serei condenado; que deverei recorrer para não ser preso.

Para que o processo de inferir e implicar ocorra de maneira satisfatória, é preciso observar a existência de regras implícitas que dirigem o ato comunicativo. Apropriamo-nos de tais regras simultaneamente à aquisição da linguagem. Grice (1975) chama a esse conjunto de regras princípio de cooperação, que diz: “dê sua contribuição à comunicação na maneira solicitada, no momento em que ela ocorre, pelo objetivo reconhecido da comunicação de que você está participando”. Este Princípio resume quatro máximas: quantidade, qualidade, relação e modo. A máxima da quantidade está relacionada ao conteúdo explícito no enunciado, contribuindo com a quantidade necessária de informação para o entendimento — (1) Faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido pelo propósito do intercâmbio verbal; (2) Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido. Máxima da qualidade está atenta para à veracidade

da informação, eliminando quaisquer dúvidas com relação ao que foi enunciado — (1) Não diga nada que você acredita ser falso; (2) Não diga nada de cuja verdade você não tem prova suficiente. Máxima da relação, expressa que o enunciador deve ser pertinente ao objetivo central da mensagem — diga apenas o que vem ao caso. A máxima do modo exige que o locutor evite obscuridade e ambiguidade da expressão e seja breve, isto é, evite ser a prolixo.

As máximas são responsáveis pelos resultados conversacionais bem-sucedidos ou não. Neste sentido, as máximas são diretrizes de conversação a fim de que a comunicação ocorra de maneira eficiente e cooperativa, todavia a observância ou não das regras fica a depender do interlocutor; obviamente, a não obediência acarreta a violação da máxima. Eis um exemplo: O falante (A), diante da sua nova chefe, diz: “A nossa chefe é muito linda”, ao que (B) responde: “Freud explica isso”. (B) infringiu a máxima de relevância por mudar o tópico da conversação. Ademais, não obedeceu à máxima da quantidade por não ter dado todas as informações necessárias para que (A) entendesse como Freud explica isto. Observemos ainda um caso de violação da máxima da relação: o falante (A) diz, “O que você achou da decisão da chefia no caso da exigência do uso uniforme da empresa?” ao que (B) responde, “Puxa! Você viu o jogo ontem”. Nesse contexto, é de se supor, por exemplo, que (B) é membro do conselho diretor. Para atender à máxima da relevância, (B) deveria ser pertinente e afirmar: eu sou membro do conselho diretor, e como tal não posso opinar sobre as decisões da chefia. No entanto, (B) achou por bem não observar a máxima da relevância, não respondendo à pergunta de (A) objetivamente.

Podemos assumir, então, que o fundamento do programa de Grice foi a descoberta de que aquilo que se diz ou escreve — o dito — de forma alguma representa toda a mensagem transmitida pelo enunciado, é preciso considerar as intenções de quem enunciou. A

distinção griceana entre significado literal ou convencional e “implícado” — significado inferido a partir do contexto da conversação — é uma resposta ao modelo lógico-semântico que assumiam a imperfeição da linguagem natural para expressão do pensamento.

ASPECTOS GERAIS DA HERMENÊUTICA DA LINGUAGEM

O fenômeno da linguagem não se exaure na objetividade com que é abordado na esfera analítica. Como um elemento determinante da vida, ela não se explica segundo a gramaticalidade e o paradigma lógico-semântico-pragmático da Filosofia Analítica. É em torno dessa ideia que se constituem as abordagens hermenêuticas da linguagem.

A crítica em geral é que o filosofar analítico é estático e, portanto, tende a excluir de suas investigações aquilo que define a linguagem como um fenômeno essencialmente humano, a saber, a temporalidade, as práticas e atitudes anteriores às construções linguísticas. Esses elementos caracterizarão a linguagem, antes de tudo, como fenômeno holístico, isto é, a língua não pode mais ser considerada apenas como um meio de representação do mundo, mas, acima de tudo, como a expressão do espírito de um povo (HABERMAS, 2004). Ao explicar essa concepção que remete ao linguista e filósofo Humboldt, Habermas (2004) assevera: “uma língua não é a propriedade privada de um indivíduo, mas cria um contexto de sentido intersubjetivamente partilhado, corporificado em expressões culturais e práticas sociais” (HABERMAS, 2004, p. 67). Se é assim, a essência do fenômeno linguístico escapa aos tratamentos objetivistas, isto porque há um elemento de opacidade que deixa de ser considerado na tradição analítica. Merleau Ponty (1991), por exemplo, afirma:

Para compreendê-la [a linguagem] não temos de consultar algum léxico interior que nos proporcionasse, com relação às palavras ou às formas, puros pensamentos que estas recobririam: basta que nos deixemos envolver por sua vida, por seu movimento de diferenciação e de articulação, por sua gesticulação eloquente. Logo, há uma opacidade da linguagem: ela não cessa em parte alguma para dar lugar ao sentido puro, nunca é limitada senão pela própria linguagem, e o sentido só aparece nela engastado nas palavras (MERLEAU PONTY, 1991, p. 43).

Assim, a linguagem é compreendida como ultrapassando a esfera do estritamente lógico-semântico e “funcionando” mesmo para além do efetivamente dito ou escrito, do enunciado, do proposicional.

Isto decorre do fato de a linguagem não acontecer fora da realidade ou mesmo como representação mesma da realidade. O próprio mundo é um acontecer na e com a linguagem, de modo que as dicotomias do significado — sentido e referência, intensão-extensão, enunciados analíticos e enunciados sintéticos, etc. — não expressam o horizonte sob o qual se constitui o sentido. Merleau Ponty (1991) vai dizer que “mais do que um meio, a linguagem é como um ser...” (MERLEAU PONTY, 1991, p. 43) e, assim, ela não se encontra fechada em sua estrutura sintática.

Por isso mesmo, de acordo com Heidegger (2008), “[...] fazer uma experiência com a linguagem é algo bem distinto de se adquirir conhecimentos sobre a linguagem [...]” (HEIDEGGER, 2008, p. 122). Os conhecimentos são proporcionados, de acordo com o filósofo, pelas ciências da linguagem e mesmo pelas Filosofias da Linguagem, contudo, a este conhecimento escapa a real experiência que fazemos com a linguagem. Nesta experiência transparece o modo de ser do homem. Ora, considerando que a linguagem é uma atividade determinada a partir desse modo de ser do homem, o ser do homem compreende o ser da linguagem, em uma profunda articulação de sentido.

É importante ressaltar que a crítica dirigida à Filosofia Analítica da linguagem decorre da caracterização da chamada Filosofia Hermenêutica. Conforme indicado no início deste texto, a Analítica tem seu alicerce no que podemos chamar de paradigma do signo ou código. A concepção segundo a qual a linguagem é um conjunto de signos permitiu a Charles Morris (1938) dividir o fenômeno da significação em sintaxe, semântica e pragmática. Na tríade, a pragmática é definida como a parte da semiologia que estuda a relação entre os signos e seus usuários, enquanto a sintaxe estuda apenas a relação entre os signos, e a semântica investiga a relação entre os signos e o mundo. A reflexão analítica que na tradição fregueana-russeliana se ocupa da Semântica, a partir do segundo Wittgenstein, como vimos, passa a investigar a linguagem sob o viés da Pragmática. E, sob este paradigma do signo, enveredaram-se árduos esforços para garantir a eliminação da contradição do pensamento e firmar a identidade nos moldes sob os quais se processa a análise lógico-científica.

A Filosofia Hermenêutica parte da ideia de que a relação comunicativa intersubjetiva dos seres humanos se expressa fundamentalmente na abertura linguística ao mundo. Tal abertura é o fato fundante e, como tal, condição de possibilidade do ente no mundo. Como afirma Apel (2000), “[...] se com a linguagem, ao se aproximarem do mundo, desde o início os seres humanos não trouxessem consigo um auto-entendimento, então jamais seria possível que ‘algo como algo’ viesse a deparar-se com eles” (APEL, 2000, p. 367). Portanto, o significado é a experiência pragmática fundamental que se constitui na história, de modo que, em sua abertura à linguagem, o homem expressa a si atribuindo ao mundo as qualidades que permite reconhecê-lo como algo. Em outras palavras, na linguagem, o homem compreende a si como ente ao descobrir o mundo como algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Filosofia da Linguagem é marcada contemporaneamente por dois modelos complementares, ainda que, na literatura, sejam considerados antagônicos, a saber, o modelo analítico e o modelo hermenêutico. É a partir destes paradigmas que se empreende a “virada linguística” na Filosofia. Ademais, a grande complexidade de questões relativa à linguagem tem como alicerce profícuo estes dois grandes modelos; deste modo, não se trata de rejeitar ou excluir áreas da Filosofia consagradas pela tradição, como metafísica, ética, epistemologia, mas constatar que contemporaneamente estão inseridas no arcabouço da compreensão do fenômeno linguístico levada adiante por estes grandes arquétipos.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. *How to Do Things With Words*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1962.

APEL, Karl-Otto. *Transformação da Filosofia II: o a priori da comunidade de comunicação*. São Paulo: Loyola, 2000.

CABRERA, Júlio. *Margens da Filosofia da linguagem: conflitos e aproximações entre analíticas, hermenêuticas, fenomenologias e metacrítica da linguagem*. Brasília: UnB, 2009.

DUMMETT, M. *Frege Philosophy of language*. 2. ed. Cambridge: Harvard university press, 1981.

FREGE, G. *Lógica e Filosofia da linguagem*. Tradução de Paulo Alcoforado. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (Eds.). *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. v. 3. p. 41-58.

GRICE, H. P. Meaning. *The philosophical review*, v. 66, p. 377-388, 1957.

HEIDEGGER, Martin. *Lógica: a pergunta pela essência da linguagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HABERMAS, Jurgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HACKING, Ian. *Por que a linguagem interessa à Filosofia?* São Paulo: UNESP, 1999.

HACKER, P. M. S. The Linguistic Turn in Analytic Philosophy. In: BEANEY, M.(Ed.). *The Oxford Hand-book of the History of Analytic Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 926–47.

HINTIKKA, Jaako; HINTIKKA, Merrill. *Uma investigação sobre Wittgenstein*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

KORTA, Kepa. Hacer Filosofía del lenguaje. *Revista de Filosofía*, v. 27, n. 2, p. 337-359, 2002.

KRIPKE, Saul. *Wittgenstein on rules and private language*. Cambridge-MA: Harvard University Press, 1982.

MACGINN, Colin. *Wittgenstein on meaning*. Oxford: Blackwell, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins fontes, 1991.

MIGUENS, Sofia. *Filosofia da linguagem: uma introdução*. Porto-Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007. Caderno de apoio pedagógico da FLUP.

MILLIKAN, Ruth G. *Language: A Biological Model*. Oxford, Clarendon Press, 2005.

NIGRO, Rachel Barros. *Desconstrução Linguagem Política*. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PUTNAM, Hillary. The meaning of 'meaning'. In: PESSIN, A; SANFORD, A. *The twin earth chronicles: Twenty years of reflection on Hilary Putnam's*. New York, M.E. Sharp, 1996. p. 2-52.

RUSSELL, Bertrand. On Denoting. *Mind*, New Series, v. 14, n. 56, p. 479-493, 1905.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-philosophicus*. São Paulo: Routledge & Kegan Paul LTD, 1961.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Coleção, Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1994.

SEARLE, John R. *Expression and meaning*. New York: Cambridge University Press, 1981.

SLUGA, Hans; STERN, David. *The Cambridge companion to Wittgnestein*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

TUGENDHAT, Ernest. *Lições introdutórias à Filosofia analítica da linguagem*. Ijuí-RS: Editora UNIJUI, 2006.

ZILHÃO, Antonio. *Linguagem da Filosofia e Filosofia da linguagem: estudo sobre Wittgnestein*. Lisboa: Colibri, 1993.

SOBRE OS ORGANIZADORES E A ORGANIZADORA

Álison Hudson Veras Lima

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Letras Português/Francês: Língua e Literatura pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professor de língua portuguesa no Instituto Federal de Alagoas. É ligado à linha de pesquisa de Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem da UFC, tendo interesse em pesquisas que tratem do processamento linguístico pela vertente do Gerativismo e do estudo da referência pelo âmbito Semântico e Pragmático, além de questões acerca da pronominalização em Português Brasileiro. Interessa-se também por Literatura, Crítica Literária, bem como pela interface Literatura-História. Possui trabalhos publicados sobre Educação e ensino de Português como língua materna, sobretudo no que concerne ao ensino de Leitura, Escrita e Gramática.
E-mail: alissonhudson@gmail.com

Maria Elias Soares

Professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC) e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Foi membro da Comissão do MEC que colaborou com a implantação da Universidade de Cabo Verde e da Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), da qual foi vice-reitora. Foi presidente e, atualmente, é conselheira do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Fundou e editou a Revista do Gelne (1999-2005), edita a Revista de Letras da UFC, fundou e participa do Conselho Editorial da Revista da Abralín. Coordena, atualmente, o projeto Variação e processamento da fala e do discurso: análise e aplicações (Profala). Publicou livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados e em anais de congressos, no Brasil e no exterior, principalmente nas áreas de processamento e análise do texto e do discurso, estudos da língua falada e escrita, aquisição e processamento da linguagem, letramento e ensino da leitura e da escrita.
E-mail: melias@ufc.br

Sávio André de Souza Cavalcante

Doutor e mestre em Linguística (PPGL/UFC). Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola (IFCE). Professor do Instituto UFC Virtual/Universidade Aberta do Brasil, no curso de graduação Letras-Português. Graduado no Curso de Letras - Português, com habilitação em Língua Espanhola (UFC). Pesquisador nos Grupos Pesquisas Sociolinguísticas (SOCIOLIN - CE), Pesquisas Sociolinguísticas em Língua estrangeira (SOCIOLIN-LE) e PROTEXTO (UFC). Temas/áreas de interesse: articulação de orações, funcionalismo norte-americano e sociolinguística variacionista.

E-mail: savio.andre@ifce.edu.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

Doutoranda e mestra em Linguística (PROLING/UFPB). Graduada no Curso de Letras – Português. Visitant Assistant in Research na Yale University no período 2018-2019. Participante do Núcleo de Estudos de Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB). Temas/áreas de interesse: Política Linguística e Linguística Textual.

E-mail: cynthiadionisio@live.com

Francisco Jardes Nobre de Araújo

Doutor e Mestre em Linguística (PPGLin/UFC). Professor de Língua Portuguesa (Seduc/CE). Pesquisador no Grupo Pesquisas Sociolinguísticas (SOCIOLIN - CE). Temas/áreas de interesse: Sociolinguística variacionista, Sociolinguística Histórica, Linguística histórica, Filologia, Etimologia.

E-mail: jardsnobre@gmail.com

João Paulo Eufrazio de Lima

Doutor e mestre em Linguística (PPGL/UFC). Professor de Linguística no curso de graduação em Letras-Português e Letras-Ingês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado no Curso de Letras – Português, com habilitação em Língua Espanhola (UFC). Temas/áreas de interesse: gênero do discurso, sociolinguística, semântica e pragmática.

E-mail: jpeufrazio@gmail.com

Josailton Fernandes de Mendonça

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor adjunto IV do Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, membro do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPCL e do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROFFILO, da mesma instituição. Coordenou o Subprojeto “Vivências filosóficas e práticas docentes” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/FILOSOFIA/UERN 2018-2020. Membro do grupo de pesquisa Epistemologia e Ciências Humanas do Departamento de Filosofia/UERN. Desenvolve pesquisas nas áreas de Filosofia da Linguagem, Lógica, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência.

E-mail: josailtonf@gmail.com

Júlio Araújo

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da UFC, onde coordena o grupo de pesquisa DIGITAL (Discursos e Digitalidades). Atua na área de Linguística Aplicada em interface com Pragmática e as Teorias Críticas do Discurso. Site pessoal: <https://www.julioaraujo.com>.

E-mail: araujo@ufc.br

Leonor Scliar-Cabral

Doutora em Linguística, USP, Professor Emeritus e titular (apos.), UFSC. Pós-doutora, Univ. Montréal. Fundou ISAPL: 1982, Presidente: 1991, reeleita, Sócia Honorária, também da ALFAL; presidente ABRALIN: 1997-1999. 1ª Coordenadora GT Psicolinguística ANPOLL, reeleita; alimenta o maior banco mundial em aquisição da linguagem, o CHILDES; Criou o Sistema Scliar de Alfabetização. Conselho Editorial: International Journal of Psycholinguistics, Cadernos de Estudos Linguísticos, Letras de Hoje (fundou), Revista da ABRALIN e Revista Alfa. Últimos livros: Sagração do Alfabeto (SP: Scortecci, 2009, finalista Poesia, Jabuti); Ed. Lili, Florianópolis: Sistema Scliar de Alfabetização Fundamentos (2013), Aventuras de Vivi (2014), José (2016, Prêmio Elisabete Anderle, literatura, FCC, 2015), Sistema Scliar de Alfabetização Roteiros para o professor: Módulo 1, v 1 (2018), Aventuras de Vivi no mundo da Escrita (2020), Sistema Scliar de Alfabetização Caderno de Atividades Módulo 1 Ensino Fundamental (2020).

E-mail: leonorsc20@gmail.com

Maria do Socorro Silva de Aragão

Graduada em Letras – URNE – PB. Mestre em Linguística – USP-SP. Doutora em Linguística – USP – SP. Pós-Doutorado em Fonética Experimental – Universidade de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle – França. Pós-Doutorado em Dialetoлогия e Geolinguística – Universidade Complutense de Madrid – Espanha. Pós-Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – Central Connecticut State University – USA. Professora de Universidade Federal da Paraíba. Professora Visitante da Central Connecticut State University – USA. Professora Visitante da Universidade Federal do Ceará. Autora do Atlas Linguístico da Paraíba. Diretora Científica do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Uma das autoras dos dois primeiros volumes do Atlas Linguístico do Brasil. Uma das fundadoras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. Uma das fundadoras do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste –

GELNE. Coordenadora para o Nordeste do Projeto Internacional: Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português. Coordenadora do Projeto Resgatando a Linguagem de Escritores Nordestinos. Membro da Academia Paraibana de Letras. Membro da Academia de Letras e Artes do Nordeste. Membro da Academia Feminina de Letras e Artes da Paraíba. Membro da União Brasileira de Escritores. Temas/áreas de interesse: Dialectologia, Geolinguística, Sociolinguística, Etnolinguística, Falares Regionais, Literatura Regional.
E-mail: socorro.aragao@terra.com.br

Maria Silvana Militão de Alencar

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC (1976). Mestre em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa – UFC (1997), Doutora em Linguística – UFC (2007), onde trabalha como Professor Associado II do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), atuando na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Pesquisadora e Inquiridora Principal do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB – CE. Pesquisadora do Projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: Análises e Aplicações – PROFALA. Pesquisadora do Projeto TEDIPOR – Tesouro Dialectal Português. Coordenadora do Projeto O léxico do artesanato cearense: uma abordagem sócio e etnolinguística. Atualmente é Coordenadora do Instituto UFC Virtual/ Universidade Aberta do Brasil (UaB), no Curso de Graduação Letras-Português. Professora conteudista, Coordenadora da disciplina Introdução à Linguística e coordenadora da disciplina Sociolinguística no Curso de Letras da Universidade Aberta do Brasil / Instituto UFC Virtual (EaD/UAB/UFC). Seu interesse de pesquisa se concentra nas seguintes áreas: Dialectologia, Sociolinguística, Geolinguística, Lexicologia, Lexicografia, Etnolinguística, Língua Portuguesa, Fonética e Fonologia, Falar Regional.
E-mail: msmilitao@gmail.com

Márluce Coan

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC. É também bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2. Coordena os grupos de pesquisa SOCIOLIN-CE (Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará) e SOCIOLIN-LE (Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas em Língua Estrangeira). Atualmente, desenvolve pesquisa de Pós-doutorado na Universidade de Santiago de Compostela/USC. Áreas de atuação: Sociolinguística, Sociofuncionalismo e Linguística Histórica.
E-mail: coanmalu@ufc.br

Regina Cláudia Pinheiro

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral pela referida universidade, no qual pesquisou as potencialidades pedagógicas dos jogos educativos digitais para a aprendizagem da leitura. Professora do ProfLetras e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), ambos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do projeto de pesquisa Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital (PREDLED). Temas/áreas de interesse: letramentos em ambientes digitais, formação de professores de Língua Portuguesa para o uso de tecnologias digitais, leitura e escrita em ambientes digitais.

E-mail: regina.pinheiro@uece.br

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Mestre e Doutora em Linguística (PPGL-UFC). Professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Líder do grupo Núcleo de Estudos de Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB). Temas/áreas de interesse: políticas linguísticas, ensino de português como língua materna e não materna e Linguística Textual.

Email: sclaudiats@gmail.com

Violeta Virginia Rodrigues

Possui graduação em Português-Literaturas (1990), Especialização em Literatura Infanto-Juvenil (1991), Mestrado em Letras Vernáculas (1994) e Doutorado em Letras Vernáculas (2001) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fez estágio Pós-Doutoral (de 01 de agosto 2012 a 10 de abril de 2013, e de 07 de março de 2019 a 07 de dezembro de 2019) sob supervisão da Professora Doutora Maria Beatriz Nascimento Decat (FALE / POS-LIN / UFMG). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro, integrando o quadro de docentes permanentes do Departamento de Letras Vernáculas - Setor de Língua Portuguesa -, atuando nos cursos de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Sintaxe (Processos sintáticos: Subordinação, Coordenação, Correlação, Justaposição); Funcionalismo (Gramaticalização de conectores; “Desgarramento” de Cláusulas Hipotáticas) e Ensino (Redação – correção e avaliação).

E-mail: violetarodrigues@uol.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

acento 48, 130, 157, 160, 161, 162, 164, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 268

Acústica 19, 20, 24

análise 19, 39, 54, 60, 62, 64, 68, 73, 79, 82, 87, 88, 90, 91, 94, 97, 98, 102, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 114, 123, 124, 126, 127, 129, 206, 215, 220, 226, 247, 249, 256, 259, 264, 265, 270, 273, 278, 282

análise linguística 105, 123, 126, 129, 249

analítica 62, 259, 261, 262, 264, 265, 268, 271, 272, 276, 278, 281

analítico 64, 259, 264, 276, 279

anatomia 25

Aparelho Auditivo 25, 27

Aparelho Respiratório 29

aprendizagem 156, 157, 158, 159, 160, 165, 169, 170, 171, 181, 182, 186, 212, 224, 230, 231, 240, 243, 287

articulação 15, 16, 30, 44, 45, 46, 51, 56, 57, 59, 61, 64, 66, 69, 75, 78, 80, 88, 89, 93, 94, 95, 127, 158, 163, 277, 283

Auditivo 25, 27

automatização 162, 163, 181

C

classes gramaticais 126, 128, 133, 149, 173

Classificação acústica 22

Coda 39, 41, 42

compreensão 25, 109, 122, 129, 142, 170, 180, 186, 188, 191, 192, 195, 213, 217, 230, 237, 238, 252, 257, 259, 260, 267, 279

Comutação 32

conceitos 11, 13, 14, 52, 102, 106, 110, 111, 112, 114, 117, 123, 156, 157, 158, 160, 172, 181, 182, 185, 186, 190, 217, 222, 252, 260, 261, 263, 264, 271, 273

controvérsias 126, 154

correlação 57, 64, 80, 81, 82, 83, 85, 94, 98, 99, 247

correntes 65, 75, 102, 228

crenças 217, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 243, 252, 274

criatividade 162

critérios 30, 31, 36, 70, 75, 76, 78, 126, 128, 130, 131, 144, 147, 148, 152, 153, 215

D

definições 32, 36, 65, 185, 187, 207, 228, 230, 232, 233

descrição 17, 18, 27, 58, 90, 93, 94, 97, 99, 126, 127, 129, 132, 142, 199, 220, 226, 248, 269, 270

desgarramento 57, 64, 80, 91, 92, 94, 95, 96, 99

diferenças 18, 28, 49, 129, 167, 168, 185, 187, 190, 196, 198

dinâmico 217, 252

E

ensino 99, 142, 144, 170, 181, 185, 186, 223, 224, 226, 230, 231, 232, 235, 240, 243, 247, 253, 254, 282, 287

escrita 103, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 173, 191, 194, 197, 198, 200, 205, 212, 213, 214, 226, 235, 242, 245, 282, 287

Estrutura 37, 39, 53, 95, 154

Estruturalismos 12

Estruturalismos linguísticos 12

- Estrutura Silábica 37
 estudos 14, 36, 42, 52, 53, 57, 80, 81, 92,
 98, 102, 103, 105, 106, 128, 182, 186, 187,
 190, 198, 199, 205, 209, 212, 213, 245,
 246, 253, 271, 272, 282
 estudos semânticos 102, 103, 106
- F**
- fala 13, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 40, 76,
 120, 136, 149, 159, 164, 165, 166, 167,
 169, 170, 171, 173, 176, 204, 225, 231,
 235, 260, 261, 263, 264, 272, 273, 282
 Fala 13, 14, 15, 20, 27, 94, 273, 286
 fenômeno 17, 22, 57, 75, 91, 93, 109, 119,
 120, 121, 169, 217, 228, 234, 260, 261,
 276, 278, 279
 Filosofia 11, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
 264, 265, 266, 267, 268, 271, 272, 273,
 276, 278, 279, 280, 281, 284
 Fonema 16, 32
 Fonemas Consonantais 34
 fonética 13, 17, 18, 19, 27, 39, 41, 49, 53,
 54, 130
 Fonética 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 27,
 32, 54, 55, 285, 286
 Fonética Acústica 19, 20
 Fonética Articulatória 19, 27
 formação 39, 126, 127, 130, 287
- G**
- gramática 57, 58, 59, 72, 74, 82, 94, 95,
 96, 97, 98, 99, 124, 126, 128, 133, 143,
 145, 146, 147, 149, 154, 155, 164
- H**
- hermenêutica 102, 103, 108, 260, 261, 262
 hermenêutico 259, 264, 279
 hipertexto 184, 185, 186, 187, 188, 189,
 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205,
 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213,
 214, 215
- hipotaxe 57, 64, 76, 77, 78, 79, 80, 94
- I**
- intervenções 217, 221, 222, 227, 234, 252
- J**
- justaposição 57, 64, 73, 80, 81, 87, 88,
 89, 94
- L**
- Laringe 28, 29
 leitura 59, 60, 79, 156, 157, 158, 160, 164,
 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175,
 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 188,
 191, 193, 194, 196, 197, 200, 202, 207,
 208, 212, 213, 214, 215, 230, 259, 282,
 287
 língua 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 31, 32,
 34, 35, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53,
 54, 58, 59, 75, 79, 81, 84, 90, 95, 96, 97,
 102, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 114,
 119, 123, 129, 132, 133, 135, 139, 140,
 141, 144, 149, 151, 154, 155, 157, 163,
 164, 167, 169, 182, 218, 219, 222, 223,
 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 235,
 236, 239, 240, 242, 243, 247, 248, 253,
 255, 256, 257, 262, 270, 276, 282, 287
 linguagem 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25,
 28, 30, 49, 53, 55, 102, 103, 104, 108, 109,
 110, 119, 123, 124, 129, 130, 152, 157,
 158, 159, 163, 164, 165, 169, 181, 183,
 199, 201, 202, 205, 214, 229, 230, 232,
 233, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264,
 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272,
 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282,
 285
 Linguagem 11, 29, 32, 53, 98, 183, 220,
 259, 260, 261, 262, 264, 266, 267, 268,
 271, 272, 273, 277, 279, 280, 281, 282,
 284, 286

língua portuguesa 22, 24, 32, 34, 53, 95, 96, 97, 132, 133, 135, 140, 141, 154, 155, 218, 224, 255, 256, 282
 línguas 17, 22, 28, 37, 42, 44, 48, 49, 50, 93, 103, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 140, 141, 149, 185, 186, 208, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 235, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 250, 252, 255
 linguística 13, 17, 54, 55, 57, 58, 59, 82, 83, 95, 104, 105, 111, 113, 114, 123, 124, 126, 129, 132, 160, 161, 183, 184, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 261, 262, 268, 269, 272, 273, 278, 279
 linguístico 11, 17, 43, 58, 75, 92, 93, 97, 104, 109, 127, 159, 207, 216, 217, 219, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 241, 245, 250, 251, 252, 255, 257, 259, 260, 261, 272, 276, 279, 282
 literatura 98, 188, 230, 260, 262, 267, 268, 271, 272, 279, 285
 lógica 73, 102, 103, 104, 201, 259, 267, 268, 272

M

Mecanismo 29
 mecanismos 75, 79, 127, 196, 217, 241, 242, 243, 244, 246, 251, 252
 modelo 16, 39, 109, 158, 259, 264, 276, 279
 modelo analítico 264, 279
 morfologia 125, 152
 Morfologia 11, 105, 126, 127, 128, 129, 151, 154, 155

N

Neutralização 33

O

online 61, 185, 186
 orações 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 150, 165, 283
 Órgãos 27

P

palavras 18, 20, 35, 38, 49, 52, 58, 79, 103, 104, 107, 111, 117, 118, 119, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 149, 154, 160, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 182, 193, 210, 222, 225, 226, 228, 245, 265, 267, 268, 269, 273, 277, 278
 parataxe 57, 64, 67, 76, 77, 78, 79, 80, 94
 Pertinência 32
 pesquisadores 185, 186, 190, 198, 203, 227
 pesquisas 91, 94, 149, 185, 186, 187, 188, 193, 195, 196, 199, 213, 217, 220, 221, 227, 234, 240, 241, 246, 250, 253, 257, 282, 284
 planejamento 216, 219, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 241, 251, 252, 257
 polêmicas 64, 185
 política 216, 217, 218, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257
 política linguística 217, 218, 221, 222, 225, 226, 227, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257
 pragmática 57, 59, 64, 92, 97, 159, 259, 268, 272, 273, 278, 284

práticas 154, 170, 186, 210, 217, 225, 227,
234, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243,
246, 252, 257, 276, 284

Produção 29, 185

produção textual 185

pronomes 69, 72, 73, 126, 133, 135, 136,
137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 147,
149, 151, 152, 153, 173, 179, 180

pronomes 120, 126, 132, 133, 135, 136,
137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 154, 155, 173, 178, 179

proparoxítonas 174, 182

psicolinguística 156, 183, 215

Q

Qualidades 21

R

Reconhecimento 171, 173, 174, 175, 177

Referente 112

Rima 39, 41

S

semântica 57, 59, 70, 89, 94, 102, 106,
109, 111, 114, 120, 124, 130, 131, 165,
191, 259, 261, 266, 267, 268, 272, 278,
284

Semântica 11, 101, 102, 105, 106, 107,
109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 120,
123, 124, 278

semelhanças 185, 187, 190

sentido 34, 40, 58, 65, 66, 67, 77, 80, 82,
88, 103, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122,
127, 130, 135, 142, 152, 190, 191, 192,

197, 198, 201, 202, 205, 209, 212, 219,
221, 226, 228, 235, 259, 260, 264, 266,
267, 268, 272, 275, 276, 277

significados 18, 64, 162, 166, 168, 172,
238, 245, 261

sílaba 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
45, 48, 50, 51, 52, 161, 168, 169, 171, 172,
174, 175, 177, 178, 182

Sintaxe 11, 56, 57, 97, 111, 287

sistemas 17, 18, 24, 44, 76, 106, 159, 160,
162, 163, 164, 166, 167, 181, 200, 219,
226, 259

Sons 18, 20, 23, 29

subordinação 57, 58, 59, 61, 64, 65, 66,
67, 69, 70, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
87, 90, 94, 96, 99

T

texto 88, 103, 104, 120, 121, 132, 150,
154, 159, 165, 167, 185, 186, 187, 188,
190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198,
199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 224,
227, 245, 247, 249, 265, 278, 282

tônicos 162, 169, 177, 182

tradição gramatical 70, 71, 73, 87, 128,
129, 133, 143, 152

transmissão 19, 20

V

vocábulos 59, 60, 61, 125, 126, 128, 129,
130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150,
151, 152, 153, 169, 170

volume 3

www.pimentacultural.com

linguística

GERAL

os conceitos que todos
precisam conhecer