

**ALFA**  
**Revista de Linguística**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

*Reitor*

Julio Cezar Durigan

*Vice-reitora*

Marilza Vieira Cunha Rudge

*Pró-Reitora de Pesquisa*

Maria José Soares Mendes Giannini

Apoio:

**PROPe**  
Pró-Reitoria de Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**ALFA**  
**Revista de Linguística**

ISSN 1981-5794 (ONLINE)  
ISSN 0002-5216 (IMPRESSA)

Alfa	São Paulo	v.58	n.1	p.1-246	2014
------	-----------	------	-----	---------	------

Alfa: Revista de Linguística  
UNESP – Univ Estadual Paulista,  
Pro-Reitoria de Pesquisa  
Rua Quirino de Andrade, 215  
01049-010 – São Paulo – SP  
alfa@unesp.br

*Editor responsável*  
Roberto Gomes Camacho

*Coeditor*  
Gladis Massini Cagliari

*Editoria Executiva*  
Erotilde Goreti Pezatti  
Luciani de Paula  
Odilon Helou Fleury Curado  
Rosane de Andrade Berlinck

*Revisão Geral*  
CCLi Consultoria Linguística

*Assessoria Técnica*  
Ana Paula Menezes Alves

*Capa*  
Adriana Bessa Damman

*Diagramação*  
Eron Pedroso Januskevitz

#### *Conselho Editorial*

Ângela Cecília Souza Rodrigues (USP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Christian Lehmann (Universität Erfurt), Claudia Maria Xatará (UNESP), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Dermeval da Hora (UFPA), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Eduardo Calil (UFAL), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Freda Indurski (UFRS), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Lachlan Mackenzie (LITEC), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFPR), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Kees Hengeveld (Universidade de Amsterdã), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP), Maria Luíza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosemary Arrojo (State University of New York), Sérgio de Moura Menuzzi (UFRGS), Seung Hwa Lee (UFMG), Sírio Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

#### *Publicação quadrimestral/Quarterly publication*

Alfa: Revista de Linguística / Universidade Estadual Paulista. – Vol. 1  
(1962)– . – São Paulo : UNESP, 1962–

Quadrimestral  
A partir de 2014 a publicação passa a ser apenas *Online*.  
ISSN impresso: 0002-5216  
ISSN eletrônico: 1981-5794

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Araraquara.

Os artigos publicados na Alfa: Revista de Linguística são indexados por:  
*The articles published in Alfa: Revista de Linguística are indexed by:*

BLL – Bibliography of Linguistic Literature

CLASE – Cich-Unam – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

Francis Database

IBZ – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Science Galé

LLBA – Linguistic and Language Behavior Abstracts

MLA – International Bibliography.

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

## APRESENTAÇÃO

Em 2012, a *Alfa* celebrou 50 anos de resistência como periódico científico. Este número, que abre o volume 58/2014, é uma verdadeira amostra da plenitude acadêmica que atingiu. Ao dar continuidade a essa persistente trajetória, acaba por trazer também uma inovação tanto na periodicidade, que deixa de ser semestral para ser quadrimestral, quanto no conteúdo, que, em termos quantitativos, passa a incluir um mínimo de 8 e um máximo de 10 artigos por número.

Outra mudança relevante é que esta revista deixa de ser duplamente publicada por meios impressos e digitais a partir de 2014. Além da economia de recursos, a publicação eletrônica, a que a *Alfa* passa a restringir-se, constitui um poderoso mecanismo de democratização por facilitar o acesso da informação científica a um público teoricamente ilimitado.

Mudanças são sempre salutares e desejáveis justamente porque adaptam a revista às exigências do tempo, garantindo-lhe longevidade, mas as de periodicidade e de conteúdo, acima mencionadas, miraram especificamente o atendimento de exigências do SciELO, importante coleção eletrônica a que a *Alfa* se acha indexada desde 2013.

Buscando, agora, um olhar qualitativo para o conteúdo deste número, as duas contribuições que o abrem giram em torno de reflexões sobre o ensino. O primeiro trata da gramática do português de uma perspectiva textual, privilegiando a construção da cadeia referencial em fragmentos de textos acadêmicos; o segundo se volta para a própria formação crítico-reflexiva do professor de língua estrangeira empregando fóruns *online* como instrumental teórico e prático de representação.

A língua em uso com base na análise de *corpora* orais do português brasileiro e do português europeu, tema da terceira contribuição, é a base sobre a qual se assenta o tratamento da “autocitação fictiva”, um gênero textual que impõe uma perspectiva avaliativa ao discurso direto. A descrição do discurso real persiste no quarto texto da coleção, que enfoca a relação entre a manifestação formal de futuridade e gênero textual em que se desenvolvem eventos prospectivos.

Os dois artigos seguintes giram em torno de propostas cognitivas. O quinto trata da metáfora conceptual de uma perspectiva historiográfica, um enfoque

oportuno de um tema ainda lacunar na área: já mesmo os séculos XVIII e XIX trazem trabalhos com reflexões antecipatórias de suporte a uma teoria cognitiva da metáfora do cotidiano.

O sexto texto, por seu lado, dá uma contribuição também relevante para a discussão da realidade neurofisiológica da sintaxe nas línguas naturais. Trata-se, em suma, de fornecer uma base epistemológica comum sobre a qual se moveriam linguistas e neurocientistas, uma vez que o aprendizado associativo por correlação, postulado por neurocientistas, não se coaduna com uma visão internalista de sintaxe postulada por linguistas gerativistas.

Passemos, agora, da sintaxe para a morfologia. Tomando por base um enfoque construcional, em que também é relevante a linguística cognitiva, os autores do sétimo texto propõem uma nova abordagem da formação e da estruturação de palavras complexas do português, associando-a à postulação de instrumentos teóricos adicionais, que esclarecem, com maior riqueza de detalhes, o pólo semântico da construção morfológica.

Pano rápido para a morfologia, com o foco centrando-se agora na fonologia. O penúltimo artigo deste número aborda a percepção da entoação no português brasileiro com base numa modelagem lógico-matemática, cuja aplicabilidade futura, possivelmente assegurada, ainda demanda, segundo os autores, mais estudos de base, além de instrumentação computacional mais funcional.

O artigo que fecha o número propõe um modelo de taxionomia lexicográfica, cujos critérios de base funcional e linguística, permitem projetar uma classificação mais objetiva, mais exaustiva e de maior grau de validade universal, em oposição aos modelos mais tradicionais, baseados em critérios de natureza impressionista.

Como testemunha o leitor, o presente número apresenta um conjunto expressivamente inovador de contribuições, especialmente em função da diversidade teórica das propostas, da variedade dos fenômenos envolvidos e dos níveis metateóricos a que se aplicam as análises. Como editor, deixo registrada a esperança de que a leitura dos artigos aqui enfeixados estimule o diálogo com outras propostas e com outras posições teóricas de que resultem as sementes de uma reflexão sempre crítica e fecunda.

Roberto Gomes Camacho

## SUMÁRIO / CONTENTS

- A construção da cadeia referencial em textos de estudantes universitários  
The reference chain construction in texts produced by university students  
*Janice Helena Chaves Marinho e Gustavo Ximenes Cunha*..... 11
  
- Fóruns online na formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras: uma representação do pensamento crítico em fases na/pela linguagem  
Online forums in critical and reflective training of foreign language teachers: a critical thinking representation in phases in/by language  
*Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld* ..... 35
  
- Autocitação fictiva em português europeu e brasileiro  
Fictive Self-quotation in Brazilian and European Portuguese  
*Luiz Fernando Matos Rocha* ..... 63
  
- A relação entre gênero e expressão verbal: uma abordagem discursiva para a manifestação da futuridade  
The relationship between genre and verbal expression: a discursive approach to the manifestation of futurity  
*Marcos Rogério Cintra*..... 93
  
- A abordagem cognitiva da metáfora em perspectiva pragmática nos séculos dezoito e dezenove: as contribuições de Lambert e Wegener a discussões atuais  
The cognitive metaphor approach from a pragmatic standpoint in 18th and 19th centuries: the contributions of Lambert and Wegener to current discussions  
*Ulrike Agathe Schröder*..... 115
  
- Internalismo e externalismo em linguística e a neurociência da linguagem  
Internalism and externalism in linguistics and the neuroscience of language  
*Marcello Modesto*..... 137
  
- Morfologia Construcional: principais ideias, aplicação ao português e extensões necessárias  
Constructional Morphology Model: main ideas, application to Portuguese and necessary extensions  
*Carlos Alexandre Victorio Gonçalves e Maria Lucia Leitão de Almeida*..... 165

▪ Uma proposta de modelamento da percepção da entoação do português brasileiro A modeling proposal for the intonation perception of Brazilian Portuguese speech <i>Beatriz Raposo de Medeiros e Marcus Vinícius Moreira Martins</i> .....	195
▪ Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia On the classification of dictionaries and its challenges: a taxonomical proposal <i>Félix Buguño Miranda</i> .....	215
▪ ÍNDICE DE ASSUNTOS.....	233
▪ <i>SUBJECTS INDEX</i> .....	235
▪ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i> .....	237
▪ NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS.....	239



**ARTIGOS ORIGINAIS /  
*ORIGINAL ARTICLES***



## **A CONSTRUÇÃO DA CADEIA REFERENCIAL EM TEXTOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Janice Helena Chaves MARINHO\*  
Gustavo Ximenes CUNHA\*\*

- **RESUMO:** Neste artigo, focalizando a construção da cadeia referencial em fragmentos de textos acadêmicos, mostramos que a análise da forma de organização tópica dos textos possibilita a percepção de dificuldades que estudantes universitários manifestam nessa construção. Por meio das análises, identificamos e explicamos fragilidades na construção da cadeia referencial, tais como ambiguidades no reconhecimento dos tópicos, bem como dificuldades na introdução de novas informações e na manutenção de um tópico discursivo. Ainda, com as análises, verificamos que os textos acadêmicos constituem índices essenciais para a avaliação das capacidades de uso da linguagem de seus produtores. Por isso mesmo, essas análises podem funcionar como um ponto de partida precioso para o planejamento de atividades que auxiliem o estudante no desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção da cadeia referencial de novos textos. Assim, evidenciamos que o Modelo de Análise Modular do Discurso constitui uma abordagem bastante relevante para o estudo de textos produzidos por estudantes universitários.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Textos acadêmicos. Cadeia referencial. Abordagem modular.

Em consonância com diretrizes governamentais para o ensino de língua(gem), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um número crescente de publicações tem procurado apresentar ao leitor modelos teóricos úteis ao estudo do discurso em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino. Deixando de lado a perspectiva gramatical tradicional, o surgimento desses trabalhos de natureza teórica e aplicada mostrou ser possível fazer do discurso um objeto sistemático de ensino e aprendizagem, e deu ao professor mais condições de auxiliar o aluno do ensino fundamental, médio ou superior a ter domínio da linguagem que emprega nas diferentes situações do cotidiano.

Nessa mesma perspectiva, este artigo considera a linguagem um fenômeno de grande complexidade, uma vez que tanto na produção quanto na interpretação do discurso os interlocutores realizam um número bastante elevado de

---

\* UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-010 – jhcmr@uol.com.br

\*\* UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Varginha – MG – Brasil. 37048-395 – ximenescunha@yahoo.com.br

operações linguístico-discursivas e sócio-cognitivas. Dessas operações, fazem parte a seleção do gênero de discurso em função do contexto em que se dá a interação, a escolha do léxico e das estruturas sintáticas, a decisão sobre os tipos de sequências (narração, descrição, argumentação), a construção da cadeia referencial, etc. Como essas habilidades de uso da linguagem são muitas e complexas, neste trabalho optamos por centrar a atenção em um fenômeno discursivo, que é a construção da cadeia referencial em textos produzidos por estudantes universitários.

Nossa discussão se baseia na análise desses textos, porque consideramos, em conformidade com Machado (2003), que eles carregam índices essenciais para a avaliação das capacidades de uso da linguagem dos estudantes e para o planejamento de atividades que possam levar a seu desenvolvimento. E, ao tratar apenas do fenômeno da construção da cadeia referencial, acreditamos ser possível abordá-lo de maneira mais aprofundada, mostrando que o estudo desse plano de estruturação dos textos, com base nos postulados de um modelo de análise do discurso, é fundamental para que o professor possa auxiliar o estudante a compreender o processo de construção textual.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, expomos inicialmente o modelo teórico que orienta nossas análises, o Modelo de Análise Modular do Discurso. Em seguida, apresentamos o estudo da construção da cadeia referencial. Nesse estudo, mostramos, por meio da análise de fragmentos dos textos produzidos por estudantes universitários, que o modelo por nós adotado possui um conjunto de ferramentas eficazes para descrever e explicar inadequações que muitas vezes se manifestam na construção da cadeia referencial em textos.

## **Modelo de Análise Modular do Discurso**

Para a descrição e exploração de todos os tipos de discurso, de quaisquer documentos autênticos, faz-se necessária a utilização de um instrumento geral de análise que seja capaz de dar conta da complexa organização de discursos. Para atender a essa demanda, Roulet e equipe (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) propõem um modelo de organização do discurso o qual permite que se estudem todos os aspectos ligados à interação verbal. Nessa perspectiva, o Modelo de Análise Modular do Discurso constitui um instrumento que procura integrar, num quadro unificado, os componentes linguístico, textual e situacional (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; MARINHO; PIRES; VILELA, 2007). Como assinala Pires (1997, p.27), o modelo de análise modular possibilita distinguir, e não dissociar, o que é distinto, sendo um modelo “[...] capaz de conciliar as dimensões linguística, discursiva e situacional de uma forma dinâmica, sem, entretanto, modificar a lógica da organização de cada uma delas.”

Segundo Roulet (1999b, p.145), esse modelo:

[...] pressupõe uma dupla exigência: a) decompor a organização complexa do discurso em um número limitado de sub-sistemas (ou módulos), reduzidos a informações as mais elementares; b) descrever, de maneira bastante precisa, a forma através da qual essas informações podem ser combinadas para dar conta das diferentes alternativas de organização dos discursos analisados.

Dessa forma, cada módulo é descrito de forma independente e reduzido a seus elementos mais simples, numa primeira fase da análise, chamada de *découplage*<sup>1</sup>. Em seguida, essa fase é completada por uma segunda fase, a de *couplage* das informações obtidas com a descrição dos módulos, permitindo o tratamento da complexidade dos discursos em diferentes formas de organização<sup>2</sup>.

No modelo modular, o estudo da construção da cadeia referencial diz respeito à maneira como os interlocutores fazem a gestão e o encadeamento dos objetos de discurso no desenvolvimento da interação, ativando, desativando e reativando referentes, e ocorre no interior da forma de organização tópica. O estudo dessa forma de organização se faz em três etapas. Inicialmente, estuda-se a forma de organização informacional, que trata da continuidade tópica (ou temática) bem como da progressão das informações que são ativadas nos textos. Em seguida, na segunda etapa, os resultados da primeira são combinados com a análise do módulo hierárquico, que define os constituintes de base da estrutura dos textos e descreve as relações existentes entre esses constituintes. Por fim, a terceira etapa combina a análise informacional com a análise do módulo referencial, que trata das ações languageiras e não languageiras realizadas ou designadas pelos locutores, bem como dos conceitos implicados em tais ações.

A sequência deste artigo apresenta o estudo de cada uma dessas etapas, focalizando fragmentos extraídos de textos produzidos por estudantes universitários. Nesse estudo, mostraremos em que medida os instrumentos de análise propostos pelo modelo possibilitam ultrapassar uma análise intuitiva das produções discursivas e, conseqüentemente, planejar de forma mais segura estratégias adequadas ao desenvolvimento das habilidades do estudante em construir a cadeia referencial dos textos que produz.

---

<sup>1</sup> O modelo propõe os módulos sintático e lexical (dimensão linguística); hierárquico (dimensão textual); referencial e interacional (dimensão situacional).

<sup>2</sup> As formas de organização consideradas pelo modelo são fono-prosódica, semântica, relacional, informacional, enunciativa, sequencial, operacional, tópica, polifônica, composicional, periódica e estratégica.

## A forma de organização informacional

No modelo modular, o estudo dessa forma de organização resulta da combinação de informações hierárquicas, sintáticas, lexicais e referenciais. Seu objetivo é analisar a estrutura informacional de cada ato – considerado a menor unidade de análise – e descrever a sua inserção na estrutura do texto, por meio das formas de progressão informacional que se observam na sucessão dos atos. Com esse estudo, procura-se dar conta da continuidade dos encadeamentos entre as informações que são ativadas, a todo momento, no processamento do texto.

Conforme Grobet (2000), um ato pode ter diversos pontos de ancoragem, situados em diferentes níveis da memória discursiva<sup>3</sup>. Desses pontos de ancoragem, há os que se situam num nível imediato, enquanto outros se situam num nível mais profundo, chamado *d'arrière-fond*. Essa distinção é importante, porque permite tratar a multiplicidade de elementos temáticos que um mesmo segmento linguístico pode apresentar (GROBET, 2000).

O ponto de ancoragem imediato é constituído pela informação mais diretamente acessível da memória discursiva na qual o ato se encadeia. Esse ponto de ancoragem é igualmente chamado de “tópico”, o qual é definido por Grobet como “[...] uma informação identificável e presente na consciência dos interlocutores, que constitui, para cada ato, o ponto de ancoragem mais imediatamente pertinente, mantendo uma relação de ‘a propósito’ (*aboutness*) com a informação ativada por esse ato.” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p.255). Já o ponto de ancoragem *d'arrière-fond*, ou ponto de ancoragem de segundo plano, é constituído por informações que, como dito, se situam em níveis mais profundos da memória discursiva.

Os pontos de ancoragem imediatos, ou tópicos, podem ser verbalizados no discurso por traços anafóricos, como pronomes ou expressões definidas. Esses traços são chamados de traços tópicos. Entretanto, em discursos monologais complexos e, principalmente, em diálogos, os tópicos podem ficar implícitos, isto é, podem não ser verbalizados por traço tópico. Quando isso ocorre, para encontrar o tópico, é preciso buscar a informação mais diretamente acessível ou mais imediatamente pertinente no cotexto ou na situação de comunicação em que o propósito se ancora (MARINHO, 2005; CUNHA, 2008).

O estudo da forma de organização informacional se completa com a análise dos tipos de progressões informacionais ou modos de encadeamento que se observam na sucessão dos atos. Os modos de encadeamento considerados pelo modelo modular são:

---

<sup>3</sup> A memória discursiva compreende “[...] os diversos pré-requisitos culturais (normas comunicativas, lugares argumentativos, saberes enciclopédicos comuns, etc) que servem de axiomas aos interlocutores para conduzir uma atividade dedutiva.” (BERRENDONER, 1983, p.230-231).

- **Encadeamento ou progressão linear:** ocorre quando o tópico de um ato tem origem no propósito precedente, ou seja, quando ele tem origem na informação que acaba de ser ativada.
- **Encadeamento ou progressão com tópico constante:** ocorre quando uma sucessão de atos se ancora num mesmo tópico.
- **Encadeamento à distância:** ocorre quando o tópico de um ato tem origem não no propósito que acaba de ser ativado, mas em um propósito mais distante.

Feita a apresentação sucinta da forma de organização informacional, mostraremos de que maneira o seu estudo pode ser aplicado na compreensão das estratégias de formulação textual utilizadas por estudantes universitários.<sup>4</sup>

Na produção de textos acadêmicos escritos, os autores realizam diferentes operações, como, por exemplo, as de estruturação tópica, de condensação de ideias, de supressão de redundâncias e ambiguidades, de explicitação dos tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos, de reformulação ou reorganização das sequências discursivas, etc. Os autores realizam essas operações, em função da situação de produção do texto, situação que se caracteriza por um grau relativamente alto de formalidade, já que o texto será lido e avaliado por um professor, no caso dos textos em que vamos basear nossa discussão; por uma banca, no caso de monografias, dissertações e teses, ou por pareceristas, no caso de artigos científicos (MARINHO, 2002; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Tendo em vista essas condições de produção do texto acadêmico, espera-se que, no nível informacional, o autor construa um texto em que o reconhecimento dos tópicos dos atos não seja ambíguo, não exigindo grandes esforços de processamento por parte do leitor. Da mesma forma, espera-se que o autor, a partir das leituras e discussões desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, demonstre um domínio satisfatório do assunto abordado, construindo um texto em que haja a introdução sucessiva de informações de acordo com a orientação argumentativa delineada e em que essas informações sejam relativas e pertinentes ao universo textual em construção. Em suma, espera-se que, na produção de textos acadêmicos escritos, sejam evitadas ambiguidades prejudiciais à construção da coerência por parte do leitor e haja movimentos constantes de projeção (progressão) e de retroação (continuidade) na construção da cadeia referencial (MACHADO, 2003; KOCH, 2006; RONCARATI, 2010).

---

<sup>4</sup> A título de esclarecimento, os fragmentos de textos utilizados para ilustrar nossas discussões fazem parte do *corpus* da pesquisa desenvolvida em Marinho (2002) e foram produzidos por estudantes universitários do primeiro período do curso de Letras. Esses alunos produziram os textos atendendo à solicitação da professora, após a leitura de dois livros (*Língua e Liberdade*, de Celso Pedro Luft, e *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, de Sírio Possenti) e a discussão do tema em sala de aula. Vale esclarecer que todos os fragmentos analisados serão aqui reproduzidos tal como foram produzidos por seus autores.

Mas não raro os textos produzidos em ambiente universitário apresentam inadequações no nível informacional, as quais decorrem muitas vezes da dificuldade do estudante em apreender as condições de produção de seu texto, das quais fazem parte a finalidade da interação e a identidade do outro com quem dialoga.

Assim, os textos podem se caracterizar pela imprecisão na ancoragem dos atos em uma informação da memória discursiva. Nesse caso, um mesmo ato apresenta uma multiplicidade não intencional de pontos de ancoragem, não sendo possível decidir de maneira segura qual desses pontos constitui o tópico e quais constituem pontos de ancoragem de segundo plano. A ambiguidade na identificação do tópico de um ato pode comprometer a legibilidade de um texto, já que o leitor precisará dispensar maiores esforços de interpretação, valendo-se de outros planos de estruturação do texto para decidir pelo tópico que considera o mais pertinente. Um exemplo desse caso pode ser verificado na estrutura informacional deste fragmento:<sup>5</sup>

**Quadro 1** – Estrutura informacional do fragmento 1

(14) (a propósito do ensino da gramática) A radicalização do ensino na <i>sua forma tradicional</i> ,	
(15) <b>onde</b> [no ensino] a gramática está em posição de destaque,	Progressão linear
(16) (a radicalização do ensino) deve ser revista,	Encadeamento à distância
(17) (a radicalização do ensino deve ser revista) de forma a dedicar maior parte do tempo para trabalhos com obras e textos de todos os níveis	Tópico constante
(18) <b>os quais</b> [os trabalhos] a gramática encontra-se implícita	Progressão linear
▶ (19) (nos trabalhos) e o aluno possa desenvolver seu raciocínio, sem censuras,	Tópico constante
▶ (19) e <b>o aluno</b> possa desenvolver seu raciocínio, sem censuras,	Encadeamento à distância
(20) (o aluno) tornando-se um brilhante escritor,	Progressão linear
(21) <b>os</b> [os alunos] que possuem talento,	Tópico constante
(22) e (os alunos tomando-se) verdadeiros conhecedores da <i>língua materna</i> .	Tópico constante

**Fonte:** Elaboração própria.

<sup>5</sup> Na estrutura informacional, os atos ocupam a coluna esquerda do quadro e são numerados. Os traços que verbalizam o tópico são apresentados em negrito; o tópico assim verbalizado aparece entre colchetes, depois do traço. Quando o tópico é implícito, ou seja, não verbalizado por traço tópico, ele aparece entre parênteses, no início do ato. Os termos em itálico são os traços de ponto de ancoragem de segundo plano. Na coluna direita, apresentam-se os tipos de progressão informacional.



No ato (19), o tópico tanto pode ser interpretado como “nos trabalhos” quanto “o aluno”. Se ele for a informação “nos trabalhos”, o tópico de (19) é o mesmo de (18), e ocorre uma progressão por tópico constante, ou seja, os objetos de discurso ou propósitos ativados por esses atos sucessivos se encadeiam num mesmo tópico. Mas, se ele for a informação “o aluno” há a reativação de uma informação da memória discursiva com origem em atos precedentes: “(09) **O aluno** (10) quando se vê diante de um texto para ser analisado (11) ou até mesmo criar um, (12) **ele** se mostra incapaz”. Caso “o aluno” seja o tópico de (19), ocorre um encadeamento à distância.

De maneira preliminar, é possível dizer que, das duas informações candidatas ao tópico de (19), “nos trabalhos” é a que apresenta maior grau de saliência na memória discursiva, porque é o tópico do ato anterior. Entretanto, a possibilidade de a informação “o aluno” ser tópico precisa ser levada em conta.

Em (19), a expressão “o aluno” é introduzida por um artigo definido, o qual tem como função indicar que a expressão de que participa categoriza referente dado ou já introduzido na memória discursiva (GROBET, 1999, 2000; KOCH, 2006; NEVES, 2006). Além disso, essa expressão exerce o papel sintático de sujeito. Nos trabalhos que estudam o tópico em uma perspectiva frasal, o sujeito costuma ser visto como um candidato forte ao papel de tópico, já que é desse termo que o restante da oração costuma tratar (PERINI, 2008). Como a forma de organização informacional resulta da combinação de informações referenciais, hierárquicas, lexicais e sintáticas, o modelo modular nos permite considerar o papel do artigo definido e rever a perspectiva frasal do tópico, entendendo que a expressão que funciona como sujeito, se um artigo definido a integra, apresenta a possibilidade de funcionar como o traço tópico, ou seja, como a marca sintática que sinaliza a ancoragem do ato no tópico (GROBET, 1999, 2001).

Nesse sentido, a ambiguidade na atribuição do tópico de (19) se deve ao que podemos chamar de um conflito de níveis de análise. No nível referencial, o grau maior de acessibilidade de “nos trabalhos” faz com que essa informação pareça ser o tópico de (19). Mas, no nível sintático, a expressão “o aluno”, exercendo a função de sujeito, remete a uma informação ativada em atos precedentes que também é candidata ao papel de tópico de (19).

Embora a análise informacional, tal como desenvolvida no Quadro 1, permita a identificação da multiplicidade de pontos de ancoragem para um mesmo ato, essa análise se faz de maneira pouco precisa, porque não explica o que motiva essa multiplicidade e não permite decidir por uma ou outra interpretação. Como veremos adiante, no caso do ato (19) do fragmento do Quadro 1, o recurso à estrutura hierárquica é que vai permitir uma análise mais técnica, que ultrapasse a linearidade da estrutura informacional, por levar em conta a hierarquia das informações mobilizadas ao longo do texto.

Além dessa imprecisão na ancoragem dos atos em seus tópicos, os textos produzidos por estudantes universitários podem revelar fragilidades na realização da progressão textual. Nesse caso, o texto não introduz informações pertinentes em relação ao universo textual em construção e/ou não desenvolve de maneira satisfatória as informações previamente introduzidas. Além disso, os textos que podem ser assim caracterizados apresentam uma grande quantidade de atos ligados a informações da memória discursiva por tópico constante. Nesse tipo de encadeamento, todos os atos acrescentam informações sobre um mesmo tópico. É o que se verifica na estrutura informacional deste trecho:

**Quadro 2** – Estrutura informacional do fragmento 2

(21) (o ensino tradicional) O aluno não faz redação para aplicar a <i>língua</i> ,	
(22) (o aluno) faz para o professor corrigir,	Progressão linear
(23) e (a redação) dependendo da nota adquirida,	Encadeamento à distância
(24) (o aluno) desenvolvem uma relação negativa com a <i>língua materna</i> ,	Encadeamento à distância
(25) (o aluno) torna-se inseguros	Tópico constante
(26) (o aluno) e bloqueiam sua criatividade,	Tópico constante
(27) (o aluno) sufocam a expressão pessoal.	Tópico constante
(28) <b>O estudante</b> [o aluno] fica sobrecarregado de inutilidades,	Tópico constante
(29) (o estudante/o aluno fica sobrecarregado de inutilidades) faltando tempo para exercitar sua capacidade comunicativa,	Tópico constante
(30) (o aluno) crescer em linguagem,	Tópico constante
(31) (o aluno) melhorar seu nível,	Tópico constante
(32) (o aluno) aumentar seu vocabulário,	Tópico constante
(33) (o aluno) estudar semântica, sintaxe mais elaborada, recursos e técnicas de expressão, interpretação e redação de textos,	Tópico constante
(34) (o aluno) tomar consciência das potencialidades de <i>sua língua</i>	Tópico constante
(35) e (o aluno) dominar a escrita,	Tópico constante
(36) (o aluno) só aprendem nas aulas o que dificilmente vão usar.	Tópico constante

**Fonte:** Elaboração própria.

Nesse trecho, a maior parte dos atos traz informações sobre o tópico “o aluno”. Do ato (21) ao (27), o autor aponta os malefícios do ensino tradicional da língua para o desenvolvimento do aluno. No restante do fragmento, o autor informa que

a redação – vista “como aplicação de regras gramaticais, onde [os professores] assinalam todos os erros de grafia, pontuação, sintaxe” – sobrecarrega o aluno de inutilidades, não permitindo o desenvolvimento de habilidades que o autor considera importantes. Assim, o texto é elaborado como uma espécie de lista. Após a ativação da informação “o aluno”, no ato (21), o autor se ocupa de informar, de um lado, malefícios que a redação traz para o aluno e, de outro, habilidades que esse ensino não permite ao aluno desenvolver.

Nesse fragmento, que se vale do recurso da sobreposição de informações em um mesmo tópico, demonstra-se uma dificuldade no estabelecimento da progressão textual. Isso porque, em primeiro lugar, como ressaltamos, a maior parte das informações se ancora em um tópico, não ocorrendo uma derivação de novos tópicos a partir de “o aluno”. Em segundo lugar, muitas das informações ativadas pelos atos são pouco relevantes do ponto de vista semântico, porque são genéricas e não apresentam diferenças significativas em relação ao que já havia sido informado em atos precedentes. Por exemplo, bloquear a criatividade (26) e sufocar a expressão pessoal (27) são informações muito semelhantes. Da mesma forma, crescer em linguagem (30), melhorar o nível (31) e aumentar o vocabulário (32), além de serem informações muito vagas, parecem ter um conteúdo semântico muito parecido.

O recurso de construção textual, ilustrado no trecho acima, de encadear várias informações pouco significativas em um mesmo tópico revela a dificuldade do autor de proceder a uma discussão significativa do tópico de que trata. Assim, o texto parece resultar da articulação pouco consistente de informações do senso comum com informações recentemente aprendidas no meio universitário.

Como se percebe, a análise da estrutura informacional é um instrumento importante para se detectarem falhas na progressão textual de uma produção discursiva, porque é por meio dela que se verificam a ancoragem de vários atos em um mesmo tópico, bem como a natureza das informações ativadas sobre esse tópico. Entretanto, a construção de um texto por meio da sobreposição de informações num tópico só pode ser compreendida em profundidade com o auxílio da estrutura conceitual. Como veremos adiante, essa estrutura permite verificar o processo de derivação entre conceitos que subjaz à estrutura informacional, mostrando que, nos textos em que a progressão textual é incipiente, há uma dificuldade em transformar um conceito derivado em um novo conceito primitivo, recurso com o qual o texto poderia progredir, sem perder a continuidade.

Diferentemente do fenômeno abordado anteriormente, há textos que se caracterizam pela dificuldade no estabelecimento da continuidade textual, na medida em que o autor sempre encadeia os atos nas informações ativadas nos atos imediatamente precedentes, dificultando a percepção do tópico discursivo

e, conseqüentemente, a construção de um universo textual coerente. Vejamos a estrutura informacional deste fragmento:

### Quadro 3 – Estrutura informacional do fragmento 3

(12) (aprendizado de uma língua) Se o precoce domínio da linguagem falada acontece	
(13) (o precoce domínio da linguagem falada acontece) justamente porque somos expostos, desde a infância, à prática auditiva e de conversação,	Progressão linear
(14) <b>onde</b> [na prática auditiva e de conversação] a repetibilidade e a correção dos erros representam fatores determinantes ao completo <i>domínio da oratória</i> ,	Progressão linear
(15) é de se esperar que <b>o mesmo sucesso</b> [o domínio da oratória/da linguagem] seja alcançado <i>no ensino</i> da linguagem escrita,	Progressão linear
(16) (no ensino) bastando <i>a intensiva exposição</i> do aluno à leitura e confecção de textos,	Progressão linear
(17) (no ensino) aplicando-se <i>a correção</i> quando necessário.	Tópico constante
(18) (aprendizado de uma língua) Neste processo de aprendizagem,	Encadeamento à distância
(19) (aprendizado de uma língua) <i>a gramática</i> estaria inserida como um elemento secundário,	Tópico constante
(20) (elemento secundário) a ser consultado (assim como os dicionários) sempre que necessário,	Progressão linear
(21) (elemento a ser consultado sempre que necessário) ou seja, quando surgirem dúvidas relacionadas à <i>correção gramatical</i> durante a produção literária.	Progressão linear

**Fonte:** Elaboração própria.

Nesse fragmento, a maior parte dos atos se ancora em informação ativada no ato imediatamente anterior. Por meio desse recurso de construção textual, uma informação recentemente ativada torna-se de imediato o tópico do ato subsequente. O texto se constrói assim com um excesso de informações novas, o que pode levar o leitor a experimentar dificuldade em compreender qual é o “fio condutor” do texto. Se no fragmento anterior o fio condutor “o aluno” estava excessivamente definido, dele não se derivando outras informações relevantes, aqui novas informações são constantemente ativadas e introduzidas na memória discursiva, dificultando o reconhecimento de um fio condutor. Esse tipo de formulação textual pode levar um leitor a se perguntar: “Mas do que trata o texto? Do aprendizado espontâneo de uma língua, do

domínio da oratória, do ensino regular de língua, da gramática como elemento secundário no ensino?”.

Ainda que essa análise informacional seja pertinente, pois revela a predominância de atos ancorados na informação ativada no ato imediatamente anterior, o recurso à estrutura conceitual, como veremos adiante, constitui um instrumento bastante pertinente para entender o que ocorre em textos que apresentam esse tipo de inadequação no estabelecimento da continuidade. Com a acoplagem das estruturas informacional e conceitual do fragmento do Quadro 3, será possível entender que essa inadequação se deve a uma proliferação incessante de conceitos derivados e à dificuldade na percepção de uma entidade tópica, isto é, do conceito primitivo de que se originam os demais.

A análise da forma de organização informacional, tal como desenvolvida neste item, se mostra interessante, na medida em que evidencia os diferentes modos de encadeamento dos atos em pontos de ancoragem e permite revelar fragilidades na construção da cadeia referencial dos textos. Mais especificamente, a análise dessa forma de organização possibilita apreender as manobras que o autor realiza para construir a cadeia referencial do texto, manobras que, quando identificadas na produção textual de um estudante, podem funcionar como um ponto de partida para a elaboração das estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento da capacidade de construção do texto. Nesse sentido, a análise permite uma espécie de “diagnóstico” quanto às habilidades do estudante no que se refere às estratégias de construção da cadeia referencial.

Entretanto, como vimos, a análise realizada nessa forma de organização, ainda que ultrapasse uma abordagem meramente intuitiva, não permite uma explicação satisfatória dos fenômenos observados anteriormente. Isso porque uma compreensão mais precisa das estratégias de construção da cadeia referencial implica a consideração de outros planos do discurso. Assim, para poder explicar as escolhas dos autores quanto às formas de encadeamento, deve-se proceder à *couplage* (combinação) das informações extraídas da análise informacional com as obtidas por meio da análise dos módulos referencial e hierárquico.

Dessa forma, as etapas seguintes deste trabalho buscam descrever a análise da forma de organização tópica em toda a sua complexidade, mostrando como as estruturas hierárquica e conceitual podem ser úteis numa compreensão mais segura das fragilidades detectadas na construção da cadeia referencial de textos produzidos por estudantes universitários.

## **Forma de organização tópica**

No Modelo de Análise Modular, considera-se que o estudo do tópico não constitui um processo elementar, uma vez que envolve mais do que apenas a descrição da estrutura informacional do discurso. Como vimos, essa estrutura fornece uma análise linear do modo como cada ato se liga a pontos de ancoragem previamente estocados na memória discursiva.

Por essa razão, uma série de questões ligadas à gestão dos referentes no discurso não recebe um tratamento específico, e o analista não pode assim explicar, por exemplo, por que algumas informações parecem ter uma importância maior no texto, enquanto outras parecem ter uma importância secundária, ou decidir de maneira mais segura qual ponto de ancoragem funciona como o tópico de um ato. A estrutura informacional também não possibilita compreender o processo de derivação entre as informações, o qual subjaz aos movimentos de progressão e de continuidade de um texto. Dessa forma, para a compreensão dos fenômenos observados anteriormente em textos produzidos por estudantes, não é suficiente a análise da estrutura informacional. Essa compreensão implica mobilizar estruturas resultantes do estudo de outros módulos do discurso (GROBET, 2000; MARINHO, 2002; CUNHA, 2009).

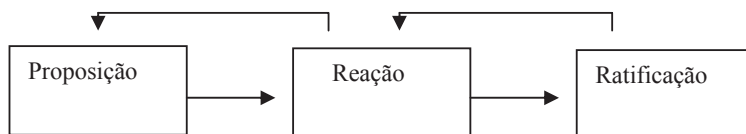
Assim, o modelo propõe completar a forma de organização informacional, dinamizando a estrutura resultante de seu estudo, por meio da combinação progressiva dessa estrutura com informações resultantes do estudo de módulos no interior da forma de organização tópica do discurso. Inicialmente, combinam-se os resultados obtidos na primeira etapa de análise com o estudo do módulo hierárquico sobre as relações entre os constituintes do texto. Em seguida, os resultados obtidos na primeira etapa são combinados com o estudo do módulo referencial sobre os conceitos mobilizados na interação.

## **Módulo hierárquico**

Antes de proceder à combinação das estruturas informacional e hierárquica, é importante apresentar, ainda que sucintamente, o módulo hierárquico.

Conforme Roulet (1999a), todo discurso deve ser concebido como um processo de negociação entre interlocutores, por meio do qual estes apresentam uma informação, formulam uma pergunta ou uma resposta, desenvolvem uma discussão, etc. Deve-se partir da hipótese de que toda atividade linguageira apresenta o seguinte esquema de negociação:

**Figura 1** – Esquema de negociação geral



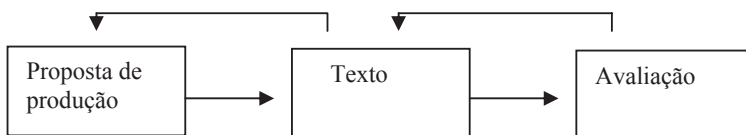
**Fonte:** Elaboração própria.

A negociação pode-se desenvolver de maneira linear, num só nível, como está mostrado na Figura 1, sendo hierarquicamente representada por uma troca formada de três intervenções, ou pode apresentar ainda níveis secundários, diferenciados, conforme a necessidade ou não de obtenção de mais informações, fazendo-se necessária a abertura de troca(s) secundária(s) (ROULET, 1999a).

Gerada nesse módulo, a estrutura hierárquica possibilita representar esse processo de negociação, permitindo visualizar as hierarquias e as relações existentes entre os constituintes do texto, a saber: de dependência, independência e interdependência (ROULET, 1996, 1999a, 2003). Os constituintes dependentes são os que têm sua presença ligada à presença de outro. O constituinte dependente, que tanto pode ser uma troca, quanto uma intervenção ou um ato, é chamado de subordinado e pode ser suprimido do texto sem comprometer sua estrutura global. A ele se relaciona o constituinte, que pode ser uma intervenção ou um ato, chamado de principal, por ser o responsável pelo sentido e pela força ilocucionária da intervenção. A relação de independência se dá quando a presença de um constituinte independe da de outro, como é o caso das intervenções ou atos coordenados. A relação de interdependência ocorre quando um constituinte da estrutura hierárquica não pode existir sem o outro; por exemplo, uma intervenção de resposta tem sua existência dependente da de uma intervenção de pergunta e vice-versa.

No caso dos textos produzidos por estudantes universitários, partimos da hipótese de que há uma negociação que pode ser assim esquematizada:

**Figura 2** – Esquema de negociação do texto universitário



**Fonte:** Elaboração própria.

Como resposta à proposta de produção do texto pelo professor, abordando o problema do ensino da gramática na escola e reagindo às discussões feitas em sala de aula, o estudante constrói seu texto, que será posteriormente avaliado pelo mesmo professor.

Dessa forma, os textos produzidos por estudantes universitários apresentam uma estrutura de intervenção. Conforme a forma de negociação presente no texto, essa intervenção pode ser complexa e, portanto, composta por outras intervenções, que, por sua vez, se compõem por atos seguidos de uma nova intervenção ou por outras intervenções, etc., cumprindo-se a exigência de se chegar à completude dialogal, ou seja, ao fechamento da questão tratada no texto.

A estrutura hierárquica, ao descrever todo esse processo, constitui um instrumento de análise importante para o estudo da imprecisão da ancoragem dos atos em uma informação da memória discursiva. Como vimos no estudo do fragmento 1, nesse caso, ocorre uma multiplicidade não intencional de pontos de ancoragem para um mesmo ato, não sendo possível decidir com segurança qual desses pontos constitui o tópico. Uma análise linear como a possibilitada pela estrutura informacional não permite explicar por que um determinado ato se ancora em mais de um ponto de ancoragem e não permite verificar qual desses pontos constitui o tópico. Mas a combinação da estrutura informacional com a hierárquica permite verificar a hierarquia dos tópicos e, conseqüentemente, fornece indicações sobre o grau de saliência das informações na memória discursiva (GROBET, 2000; CUNHA, 2009). Assim, as informações ativadas em constituintes principais são as que possuem nível de importância mais elevado, na medida em que são as essenciais para a manutenção do sentido do texto.

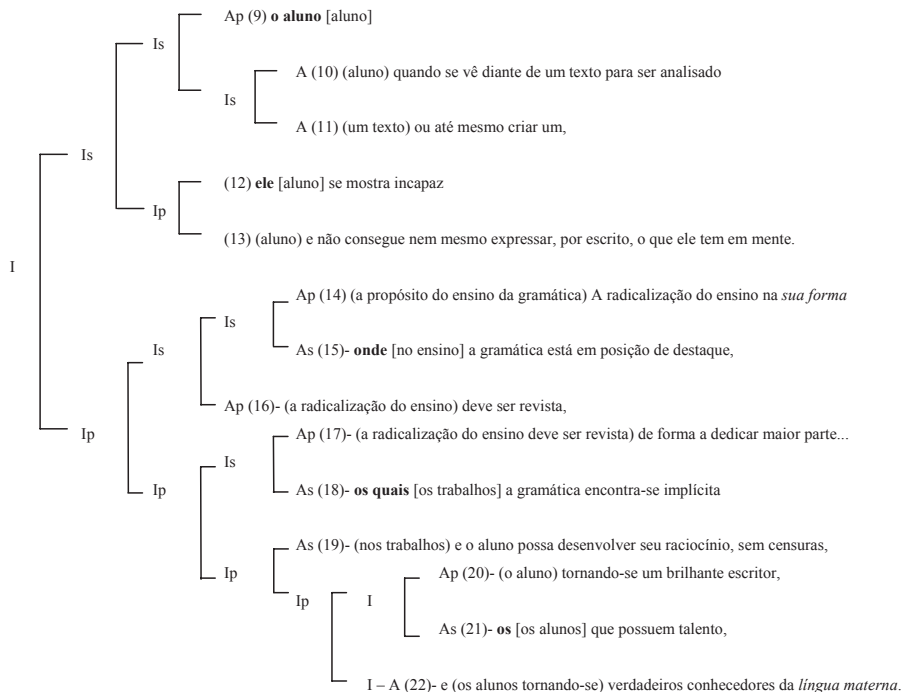
Para estudar a ancoragem do ato (19) do fragmento 1 (atos 14-22) em informações da memória discursiva, será preciso levar em conta também a porção textual imediatamente anterior a esse fragmento, pois é nessa porção, formada pelos atos (09-13), que a informação “o aluno” é ativada. A estrutura a seguir combina as estruturas informacional e hierárquica do segmento formado pelos atos (09-22).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Intervenção = I; ato = A; p = principal; s = subordinado.



**Figura 3** – Estrutura hierárquica do fragmento 1



**Fonte:** Elaboração própria.

Como foi dito na análise da estrutura informacional do fragmento 1, o tópico do ato (19) pode ser “nos trabalhos” ou “o aluno”. A informação “os trabalhos” é o tópico de (18), o que revela ser essa informação bastante acessível e, portanto, um tópico possível para (19). Mas a expressão “o aluno” se refere a uma informação já estocada na memória discursiva, que também pode constituir o tópico de (19).

Na Figura 3, verifica-se que a informação “o aluno” foi ativada na intervenção subordinada (Is 09-13) que antecede imediatamente a intervenção formada pelo fragmento 1. Nessa intervenção subordinada, a informação “o aluno” constitui o tópico de quase todos os atos, tanto dos principais quanto dos subordinados. A ancoragem dos atos dessa intervenção no tópico “o aluno” revela que, no momento da produção do fragmento 1 (atos 14-22), essa informação era bastante acessível, podendo constituir o tópico de qualquer ato desse fragmento. Isso pode explicar a opção do autor por colocar a expressão nominal definida “o aluno” como sujeito do ato (19) e, em consequência, a possibilidade de o leitor ancorar esse ato na informação “o aluno”.

Mas a estrutura também revela que a informação “nos trabalhos” foi ativada em um ato principal, o (17). Dessa forma, a possibilidade de “nos trabalhos” ser o tópico de (19) não se deve apenas à proximidade entre a origem da informação e o ato (19), mas também ao estatuto hierárquico principal do ato que ativa “nos trabalhos”. Sendo assim, a combinação das estruturas informacional e hierárquica fornece indícios suplementares a favor da hipótese de que o tópico de (19) é “nos trabalhos” e não “o aluno”. Embora “o aluno” seja uma informação acessível, “nos trabalhos” é uma informação que, além de estar mais próxima de (19) e de ser o tópico de (18), foi ativada em um constituinte principal da estrutura hierárquica. Nesse caso, a ambiguidade se deve ao fato de que o autor colocou em posição de sujeito um traço de segundo plano, que é a expressão definida “o aluno”.

Com essa análise, verifica-se que a determinação do tópico de um ato requer muitas vezes ultrapassar um estudo linear, que se vale apenas da estrutura informacional, avançando para um estudo mais complexo, que leva em conta a hierarquia das informações ativadas. Uma análise desse tipo permite ao estudioso entender por que um determinado ato pode se encadear em mais de uma informação da memória discursiva e perceber qual dessas informações é o tópico. Em se tratando de textos de estudantes, essa análise permite ao professor entender por que, em determinadas passagens, um texto parece pontualmente desconexo ou parece fugir do tópico que vinha sendo abordado.

No item a seguir, vamos combinar a estrutura informacional com a estrutura conceitual, para compreendermos os fenômenos de construção textual ilustrados pelos fragmentos 2 e 3.

## **Módulo referencial**

Antes de combinarmos as estruturas informacional e conceitual, vamos apresentar de modo sucinto o módulo referencial. No estudo desse módulo, considera-se que as ações discursivas e os conceitos ativados no texto são parcialmente regulados por expectativas tipificantes. Nas interações efetivamente realizadas, essas expectativas atualizam-se em configurações particulares, que constituem o produto emergente da negociação instaurada entre os interlocutores ao longo de um dado discurso. Dessa maneira, o módulo referencial se ocupa tanto da descrição de representações esquemáticas (praxeológicas e conceituais), referentes às expectativas tipificantes subjacentes ao discurso, quanto da descrição de estruturas emergentes (praxeológicas e

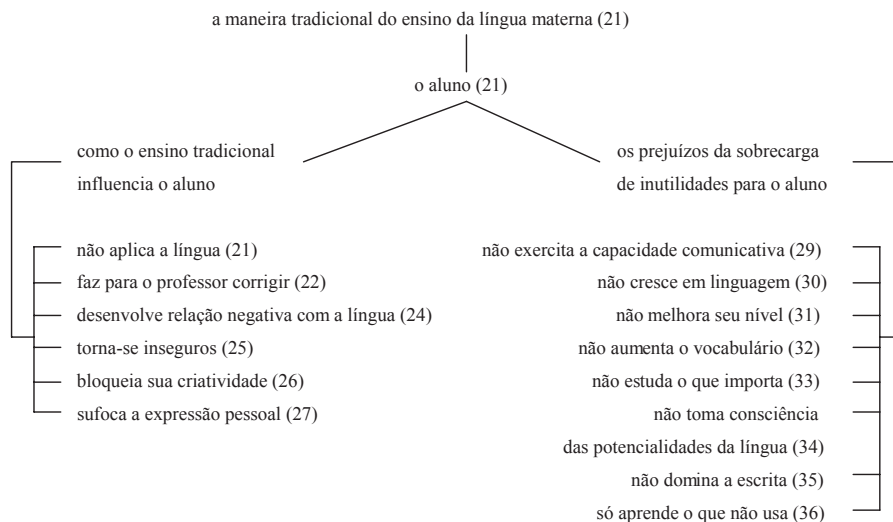
conceituais), referentes às configurações particulares e resultantes de realidades discursivas específicas (FILLIETTAZ, 1996; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Em função das representações esquemáticas, as informações ativadas no discurso se organizam em estruturas conceituais emergentes, que desempenham, segundo Roulet (1999a, p. 156), “um papel determinante na organização tópica.” Essas estruturas visam a explicitar os conceitos efetivamente negociados em uma interação particular, descrevendo quais deles são primitivos e quais são derivados, assim como os mecanismos de derivação ou as relações observáveis entre esses conceitos. Descrevendo os mecanismos de derivação por meio da relação entre conceitos primitivos e derivados, “[...] a análise da estrutura conceitual permite dar conta dos elos conceituais entre as representações mentais, bem como do papel central de alguns referentes no discurso.” (GROBET, 2000, p.342). Grobet aproxima a noção de conceito primitivo da noção de entidade tópica, tal como proposta por Brown e Yule (1983): “Na estrutura conceitual, a entidade tópica pode ser definida como a representação mental de um referente ativado pelo discurso (ou pela situação), a partir da qual outras informações são derivadas.” (GROBET, 2000, p. 343).

Com o auxílio da estrutura conceitual, é possível verificar que, nos casos em que o autor apresenta dificuldades em estabelecer a progressão textual, há um conceito primitivo bastante relevante para o contexto de produção do texto, conceito do qual o autor não quer (ou não consegue) abrir mão, impedindo que o discurso avance.

Na análise do fragmento 2, vimos que esse conceito primitivo relevante é “o aluno” e que a esse conceito são encadeadas várias informações pouco significativas. Esse procedimento de construção textual teve como resultado um texto pouco consistente, já que se baseia na listagem de informações do senso comum a respeito de um determinado tópico. Ao proceder dessa forma, o texto revela um autor pouco hábil em transformar um conceito derivado em um novo conceito primitivo, recurso por meio do qual o texto, sem perder a continuidade, poderia progredir do ponto de vista informacional. Com a acoplagem das estruturas informacional e conceitual do fragmento 2, é possível verificar esse processo:

**Figura 4** – Estrutura conceitual do fragmento 2



**Fonte:** Elaboração própria.

Essa estrutura explicita bem o papel de entidade tópica que o conceito “o aluno” exerce. Desse conceito derivam dois outros. De um lado, o autor trata de “como o ensino tradicional influencia o aluno”, derivando desse conceito as atitudes do aluno em função desse ensino. De outro lado, o autor aborda “os prejuízos da sobrecarga de inutilidades para o aluno”, derivando desse conceito os diferentes prejuízos decorrentes do ensino tradicional. A pouca articulação das ideias derivadas de “o aluno” se manifesta no efeito de lista que a Figura 4 evoca. De fato, as ideias são simplesmente justapostas no texto. Se há alguma articulação dessas ideias, permitindo ao leitor atribuir coerência ao texto, essa articulação se deve à ancoragem de todas elas a uma mesma entidade tópica, “o aluno”.

A estrutura da Figura 4 permite explicar ainda a impressão de que muitas das informações ativadas nos atos são pouco relevantes do ponto de vista semântico ou informativo. Essa impressão ou efeito parece se dever ao fato de que cada conceito é ativado em um único ato e não é articulado a outros conceitos em atos subsequentes. Ou seja, o autor não relaciona o conceito ativado em um ato a outros conceitos, estabelecendo relações de semelhança, equivalência, oposição entre ideias distintas.

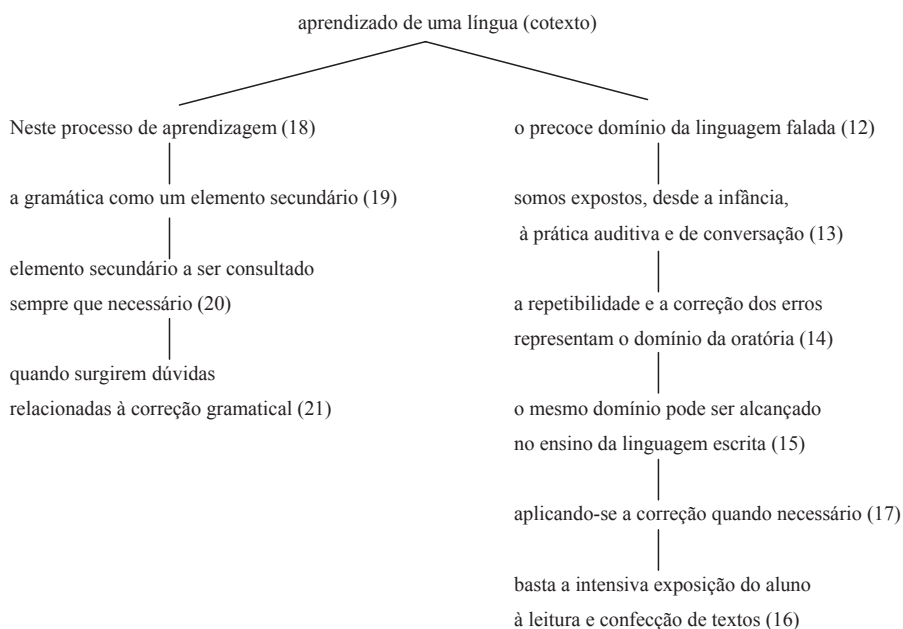
Vejamos como exemplo o ato (31). Nele, o autor informa que a sobrecarga de inutilidades não permite ao aluno melhorar seu nível. Mas em que essa sobrecarga não permite a melhora de nível do aluno? Além disso, o que seria o nível do aluno? O autor refere-se ao ano letivo em que o aluno se encontra ou ao nível de

linguagem com que o aluno entra na escola? Essa série de questões poderia ser elucidada se o autor derivasse outros conceitos do conceito “não melhora seu nível”, trazendo esclarecimentos, justificativas, explicações, comentários que dessem sustentação ao que considera um prejuízo para o aluno.

A estrutura conceitual também constitui uma ferramenta importante de análise de textos que se caracterizam pela dificuldade no estabelecimento da continuidade informacional. Nesse caso, ilustrado pelo fragmento 3, os atos sempre se encadeiam nas informações ativadas nos atos imediatamente precedentes, criando o efeito de que o autor não se fixa em um tópico determinado, dificultando a percepção do tópico discursivo e, em consequência, a construção de um universo textual coerente.

No fragmento 3, por exemplo, o autor parece não conseguir estabelecer com precisão qual o “fio condutor” do texto, já que uma informação recentemente ativada passa a constituir de imediato o tópico do ato subsequente, o que faz com que o texto se assemelhe a um conjunto desconexo de informações novas. Com a acoplagem das estruturas informacional e conceitual, é possível ultrapassar a interpretação linear obtida apenas com a estrutura informacional e proceder a uma análise mais rigorosa. A Figura 5, que trata do fragmento 3, exemplifica essa acoplagem:

**Figura 5 – Estrutura conceitual do fragmento 3**



**Fonte:** Elaboração própria.

Como bem mostra essa estrutura, no recurso de construção textual que privilegia a progressão linear como modo de encadeamento, o autor não deriva vários conceitos de um único conceito primitivo. Nessa estratégia de construção textual, o autor ativa um conceito. Após essa ativação, o conceito passa a constituir informação semiativa na memória discursiva. Essa informação semiativa, por sua vez, passa a constituir o tópico do ato seguinte.

Vejam os como esse processo ocorre por meio da análise dos atos (14) e (15). Com o ato (14), ocorreu a ativação do conceito “a repetibilidade e a correção dos erros representam o domínio da oratória”. Uma vez ativado, esse conceito constitui uma informação que pode funcionar como o tópico de atos seguintes. Em (15), o autor informa que “o mesmo domínio pode ser alcançado no ensino da linguagem escrita”. Essa informação indica que o autor encadeou o ato (15) na informação ativada em (14), já que continua tratando do domínio da oratória, o que é indicado, em (15), pelo traço tópico “o mesmo sucesso”.

Ao ser usada como recurso sistemático de construção textual, a progressão linear pode fazer com que o autor passe sucessivamente pelos tópicos, sem se fixar em nenhum deles. Em muitos casos, quando o autor procede dessa forma, torna-se problemática a percepção da entidade tópica ou do conceito primitivo do texto, percepção que é decisiva para a construção da coerência por parte do leitor. Os textos em que essa percepção não é possível são aqueles classificados muitas vezes como “sem pé nem cabeça”.

Mas, no fragmento em análise, se o autor exige do leitor um maior esforço na construção da coerência do texto, ao encadear as informações de maneira sucessiva em vários tópicos, é preciso levar em conta o papel da entidade tópica “aprendizado de uma língua”. É ela que garante ao texto uma continuidade informacional mínima, já que permite ao leitor compreender que todos os conceitos ativados (o precoce domínio da linguagem falada, a prática auditiva e de conversação, o ensino, a gramática como elemento secundário, etc.) derivam desse conceito primitivo. Em função dessa entidade tópica, o fragmento 3, ainda que não se fixe em um tópico, não pode ser visto como “sem pé nem cabeça”.

## **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos mostrar que o Modelo de Análise Modular do Discurso constitui uma abordagem teórico-metodológica bastante relevante para o estudo das produções discursivas de modo geral e, mais especificamente, daquelas realizadas por estudantes. Focalizando o estudo da construção da cadeia referencial em fragmentos de textos produzidos por estudantes universitários, mostramos que o estudo da forma de organização tópica pode ser de grande

valia na percepção de dificuldades que estudantes muitas vezes manifestam no estabelecimento dessa cadeia referencial.

Nosso estudo partiu da hipótese de que esses textos constituem índices essenciais para a avaliação das capacidades de uso da linguagem dos estudantes que os produziram. Por isso mesmo, uma análise como a desenvolvida aqui pode funcionar como um ponto de partida precioso para o planejamento de atividades que auxiliem o estudante no desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção da cadeia referencial de novos textos. Porém, é preciso ressaltar que, para que os textos de estudantes constituam índices para a avaliação de suas capacidades de uso da linguagem, o professor deverá estar munido de ferramentas de análise que, tais como as que são propostas pelo modelo modular, lhe permitam ultrapassar uma abordagem meramente intuitiva do discurso.

MARINHO, J. H. C. ; CUNHA, G. X. The reference chain construction in texts produced by university students. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.11-33, 2014.

- *ABSTRACT: Focusing on reference chain construction in academic texts fragments, the main purpose of this paper is, to show that the analysis of the topic organization of these texts enables the perception of difficulties that students demonstrate in establishing reference chain. Through these analyses, we identify and explain weaknesses on building this chain, such as ambiguities in recognition of topics as well as difficulties in introducing new pieces of information and in maintaining a discourse topic. Moreover, with these investigations, we verified that academic texts constitute essential indexes for evaluation the language use skills of their producers. Therefore, these studies may serve as a valuable starting point for planning activities that might assist students in developing necessary skills to reference chain construction of new texts. Therefore, we consider that the Modular Approach to Discourse Analysis constitutes a relevant approach to the study of texts produced by university students.*
- *KEYWORDS: Academic Texts. Reference Chain. Modular Approach.*

## REFERÊNCIAS

BERRENDONNER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. *Cahiers de Linguistique Française*, Genève, n.5, p.215-246, 1983.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CUNHA, G. X. O tratamento do tópico em uma perspectiva modular da organização do discurso. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v.38, p.125-135, 2009.

\_\_\_\_\_. *O sequenciamento de textos como estratégia discursiva: uma abordagem modular*. 2008. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FILLIETTAZ, L. Vers une approche interactionniste de la dimension référentielle du discours. *Cahiers de Linguistique Française*, Genève, n.18, p.33-64, 1996.

GROBET, A. L'organisation informationnelle: aspects linguistiques et discursifs. *Journal of French Language Studies*, Cambridge, v.11, p.71-87, 2001.

\_\_\_\_\_. *L'identification des topiques dans les dialogues*. 2000. 513f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

\_\_\_\_\_. L'organisation informationnelle du discours dialogique: la thématization comme phénomène d'ancrage. In: GUIMIE, C. (Éd.). *La thématization dans les langues*. Berne: Lang, 1999. p.405-420.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p.215-230.

MARINHO, J. H. C. A organização informacional em *Uma História Distraída*, de Cida Chaves. In: MELLO, R. (Org.). *Análise do Discurso & Literatura*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005. p.295-308.

\_\_\_\_\_. *O funcionamento discursivo do item "onde": uma abordagem modular*. 2002. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (Org.). *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NEVES, M. H. M. *Gramática e texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

PERINI, M. A. *Estudos de gramática descritiva*. São Paulo: Parábola, 2008.

PIRES, M. S. *Estratégias discursivas na adolescência*. São Paulo: Arte e Ciência/UNIP, 1997.

RONCARATI, C. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

ROULET, E. Une approche modulaire de la problematique des relations de discours. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p.149-178.

\_\_\_\_\_. *La description de l'organisation du discours: du dialogue au texte*. Paris: Didier, 1999a.



\_\_\_\_\_. Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges Ed., 1999b. p.139-166.

\_\_\_\_\_. Une description modulaire de l'organisation topicale d'un fragment d'entretien. *Cahiers de Linguistique Française*, Genève, n.18, p.11-32, 1996.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

Recebido em agosto de 2012.

Aprovado em janeiro de 2013.



# FÓRUMS ONLINE NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM FASES NA/PELA LINGUAGEM

Cibele Cecilio de Faria ROZENFELD\*

- **RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar o recorte de uma investigação que focalizou a formação inicial de professores de língua estrangeira (alemão e inglês) e lançou luzes sobre os estágios obrigatórios do quarto ano, considerando a possibilidade que fóruns online de um ambiente virtual podem oferecer para a manifestação do pensamento crítico dos futuros professores. Analisamos os temas abordados e as mensagens de três fóruns, com base no conceito de pensamento crítico e no modelo teórico de Investigação Prática de Garrison, Anderson e Archer (2000, 2001). Para uma melhor compreensão das fases nas discussões dos tópicos, utilizamos o modelo dos autores, identificando também alguns marcadores discursivos característicos de cada uma delas, com base nos pressupostos da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1994) e nos tipos de movimentos conversacionais (*moves*) propostos por Eggins e Slade (1997). A partir dos subsídios teóricos selecionados e da análise dos dados, foi possível desenvolver um novo modelo e concluir que o fórum online pode ser considerado uma importante ferramenta para a manifestação do pensamento crítico de professores e para uma formação crítico-reflexiva, em um contexto marcado por especificidades da sociedade de informação.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Fóruns online. Pensamento crítico. Estágio supervisionado de língua estrangeira. Formação inicial de professores de línguas.

## Introdução

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea em diferentes setores são hoje incontestáveis. Em decorrência disso, verifica-se a existência de consonância entre estudiosos do campo educacional e da Linguística Aplicada, de que é necessário que ocorram mudanças na formação inicial de professores, a fim de que esta possa estar alinhada com os novos desafios impostos pela sociedade atual.

Ao fazer parte do processo de formação inicial de professores de língua estrangeira como docente, assumindo as disciplinas “Estágio Supervisionado

---

\* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Letras Modernas. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – cibeleroz@yahoo.com.br

de Prática de Ensino de Língua Estrangeira (inglês e alemão)”,<sup>1</sup> deparei-me com algumas dificuldades e necessidades inerentes, em especial, ao contexto específico da disciplina. Apesar de serem previstos encontros semanais e regulares ao longo do semestre com os licenciandos da disciplina, que tinham (e ainda têm) como objetivo central a apresentação e discussão de conteúdos teóricos sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) e a articulação entre teoria e prática; de fato, o número elevado de licenciandos em sala não permitia um aprofundamento na reflexão crítica das práticas vivenciadas nos estágios por cada um deles.

Diante desse quadro, senti um grande abismo entre mim, docente responsável e supervisora dos estágios, e os licenciandos, e uma grande necessidade de maior proximidade entre nós para a troca de experiência, de informação, para esclarecimentos, bem como de um espaço para a reflexão sobre as práticas vivenciadas.

O foco da pesquisa desenvolvida voltou-se, assim, para a formação inicial e o potencial de um ambiente virtual como espaço capaz de possibilitar a aproximação docente-licenciandos e licenciando-licenciando, e como forma de promover melhor acompanhamento das atividades realizadas por eles em suas primeiras experiências com as ações docentes e de favorecer a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Partimos da premissa de que o ambiente virtual poderia viabilizar maior interação entre alunos para discussão das situações de estágio, contribuindo para a construção do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico. O foco da investigação centrou-se, assim, na compreensão do processo reflexivo no meio virtual, mais especificamente em fóruns online, como ferramenta com potencialidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, e nossa busca teórica foi direcionada para esse objetivo.

Este trabalho tem como objetivo, portanto, apresentar os resultados dessa investigação realizada.<sup>2</sup>

## **As bases teóricas da pesquisa**

Os eixos teóricos que deram sustentação à pesquisa foram prioritariamente: o campo de estudos sobre formação de professores, a noção de pensamento crítico

---

<sup>1</sup> Durante parte do período de desenvolvimento da investigação apresentada neste trabalho, a autora atuou como responsável pela disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Estrangeira (inglês e alemão), na Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, curso de Letras, na função de bolsista didática.

<sup>2</sup> Confira Rozenfeld (2011).

e de Comunidade de Investigação (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994) e as funções do discurso (*moves*) (EGGINS; SLADE, 1997).

No primeiro eixo teórico, discutimos o paradigma reflexivo de formação de professores, que tem origem nos estudos de Dewey (1959a, 1959b), foi expandido por Schön (1983, 1987) e descrito também por Zeichner e Liston (1996), Perrenoud (2002), Nóvoa (1992), bem como Freire (1979) e Pimenta (2002) no Brasil, e diversos outros. Zeichner e Liston (1996) afirmam que, histórica e conceitualmente, Dewey forneceu o fundamento para nossa compreensão de ensino reflexivo.

Dewey (1959a, 1959b) valorizou a experiência como elemento fundamental para a constituição do sujeito. Baseado nos trabalhos do autor, Schön (1983, 1987) dá continuidade ao desenvolvimento do conceito e postula que as instituições educacionais deveriam repensar a epistemologia da prática e os pressupostos pedagógicos, segundo os quais seus currículos estão baseados. O autor advoga a **prática reflexiva** como elemento-chave para a educação profissional. Ele define essa prática como aquela que poderá ajudar profissionais a adquirir os tipos de arte essenciais para as competências em zonas indeterminadas de prática,<sup>3</sup> referindo-se ao termo “arte profissional” (*Professional artistry*) como conjunto de competência que os profissionais possuem em situações únicas, incertas e conflituosas da prática.

No campo do ensino de línguas, Moita Lopes (1996) ressalta a relevância de uma formação teórico-crítica, a fim de problematizar aquela visão dogmática, segundo a qual os professores de línguas são simplesmente treinados a usar técnicas acabadas de ensino a serem aplicadas em sala de aula em qualquer contexto. O autor reafirma que, para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros pesquisadores, que se encontram fora de sua sala de aula, é necessário que em sua formação ele se envolva na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho.

Vieira-Abrahão (2007) aponta para o fato de que para uma atuação do professor no paradigma reflexivo é necessário que existam instrumentos para se utilizar com o intuito de aprimoramento de suas práticas, buscando estimular e iniciar o aluno em práticas reflexivas. É importante que se encontrem formas para o desenvolvimento da autonomia do professor, com o intuito de possibilitar a busca de caminhos dentro de sala de aula em diferentes contextos.

Compartilhamos a visão da autora e acreditamos que as universidades não podem dar as costas aos estudos teóricos do campo de formação de professores

---

<sup>3</sup> No original: “[...] a practicum aimed at helping students acquire the kinds of artistry essential to competence in the indeterminate zones of practice”. (SCHÖN, 1987, p.18).

e devem sempre buscar nortear suas práticas para a formação crítico-reflexiva do futuro docente.

Nesse sentido, a ideia de criação de um ambiente virtual, denominado “Reflections...Überlegungen...Dúvidas”, em referência às três línguas envolvidas na disciplina, surgiu como alternativa para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo durante as práticas de sala de aula, tanto nos estágios obrigatórios de observação quanto de regência, conforme mencionado. Buscou-se elaborar um ambiente com características de um “local de encontros”, destinado a reflexões, discussões, esclarecimentos, questionamentos, trocas de experiências. Diante das diferentes disponibilidades de horários de licenciandos e do professor, o uso do ambiente nos pareceu oferecer grande vantagem, pois os encontros aconteciam assincronamente, ou seja, em tempos distintos. Dessa forma, tornou-se mais praticável o incentivo ao processo reflexivo dos futuros professores e o acompanhamento individual de cada um deles pelo professor e pelos colegas. Além disso, o uso de um ambiente virtual vem ao encontro daquilo que está previsto nas diretrizes da Resolução nº CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Artigo 13, §2º (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002),<sup>4</sup> no que concerne à importância de inclusão de novas tecnologias em processos de formação de professores.

Para a análise das mensagens nos fóruns, tomamos o modelo de Investigação Crítica de Garrison, Anderson e Archer (2001) e Garrison e Anderson (2003), utilizando ainda subsídios da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e os movimentos conversacionais (*moves*) de Eggins e Slade (1997) como referências, considerando a interação e a comunicação no interior de cada tópico e a manifestação do pensamento crítico.

Garrison, Anderson e Archer (2001) identificaram a “presença cognitiva”, a “presença social” e a “presença de ensino” como os elementos constitutivos de uma comunidade de investigação para fins educacionais. De acordo com os autores, tais elementos são necessários para estimular ou inibir a qualidade da experiência educacional e do produto da aprendizagem, sendo a presença cognitiva diretamente relacionada com o desenvolvimento de pensamento crítico.

A presença cognitiva é, conforme os autores, o elemento mais fundamental do modelo para o sucesso da experiência educacional. O termo “presença cognitiva” é tomado por eles em referência à capacidade dos participantes de uma comunidade de investigação de construir sentidos por meio de uma comunicação sustentada. Esse elemento é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, como processo e como produto, tomado comumente como objetivo de ensino superior.

---

<sup>4</sup> De acordo com a Resolução referida: “A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, **poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador** e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.” (BRASIL, 2002).

Os autores entendem ainda que a integração do mundo público e privado dos aprendizes é o cerne para a criação de presença cognitiva.

O modelo de Investigação Crítica define quatro fases essenciais para descrever e compreender a presença cognitiva em processos educacionais e que correspondem ao processo de pensamento crítico (representação na Figura 1).

**Figura 1** – Modelo de Investigação Crítica



**Fonte:** Baseado em Garrison, Anderson e Archer (2001) e em Garrison e Anderson (2003, p.59).

- **Primeira fase:** reflete a fase inicial de prática de investigação e é marcada por um Evento Disparador (*triggering event*). De acordo com Garrison e colaboradores, aqui é reconhecido um problema, um tema, um dilema, que emerge da experiência. Em um contexto educacional, frequentemente o professor explicita desafios de aprendizagem ou uma atividade e estes poderão se tornar o evento disparador. No entanto, no contexto de comunicação mediada por computador (CMC) qualquer membro do grupo de participantes pode adicionar um evento disparador ao discurso, de forma proposital ou indireta.
- **Segunda fase:** nesta fase, denominada de Exploração (*exploration*), os participantes se deslocam entre o mundo particular, reflexivo e o mundo social de exploração de ideias. No início dessa fase, os alunos são estimulados a perceber a natureza de um problema e a buscar a exploração de informações relevantes sobre ele. Esta fase é caracterizada por um *brainstorming*, por questionamentos e troca de informação. Nesse momento eles são estimulados a refletir e a compartilhar ideias colaborativamente.

- **Terceira fase:** chamada de fase de Integração (*integration*), essa fase é caracterizada pela construção de significado para as ideias geradas na fase exploratória. Na transição da fase exploratória, os alunos passarão a refletir sobre a aplicabilidade das ideias. Mais uma vez, os aprendizes estarão em movimento entre reflexão e discurso e buscarão tomar decisões para integrar as ideias.
- **Quarta fase:** a última fase é chamada Resolução (*resolution*) de um dilema ou problema por ação direta ou indireta. Configura-se pela confirmação de solução, teste ou aplicação direta. Em contextos não educacionais essa fase significa a implantação de uma solução proposta ou um teste de hipótese. No campo educacional, o final dessa fase pode significar voltar-se para um novo problema, assumindo-se que os alunos adquiriram conhecimento relevante.

Para o reconhecimento das mensagens em fases (no caso das várias mensagens inseridas em um tópico do fórum), os autores propõem tabelas com indicadores e descritores para cada uma delas. No entanto, durante a análise dos dados, notamos que tais indicadores possuem limitações, tendo em vista que eles se baseiam mais em conteúdos e não oferecem elementos precisos de descrição. A fim de realizar uma análise mais minuciosa das mensagens, buscamos especificar os descritores a partir da identificação de elementos linguísticos nos descritores, os quais foram obtidos com respaldo em estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), e seus conceitos de Metafunção Ideacional, Interpessoal, e nos movimentos conversacionais (*moves*) de Eggins e Slade (1997). Assim, expandimos o modelo de Garrison e colaboradores, incluindo alguns elementos discursivos dessas correntes teóricas aos indicadores das diferentes fases.<sup>5</sup>

A razão por termos optado pela LSF como aparato teórico de suporte à pesquisa foi o fato de ela ser uma corrente que não se fundamenta unicamente em elementos formais, estruturais, mas de um lado em funções, de outro em sentidos, tidos como escolhas, pelas quais uma língua, bem como qualquer outro sistema semiótico, é interpretada.

A questão central na gramática funcional de Halliday é a maneira como os significados são expressos, colocando as formas de uma língua “[...] como meios para um fim, não como um fim em si mesma.” (NEVES, 2002, p.73). Para a análise dos dados da presente pesquisa, utilizamos as noções de metafunção ideacional e interpessoal.

A metafunção ideacional está relacionada com o sentido da oração como representação, como função experiencial, seu aspecto como um caminho para representar modelos de experiência. Compreende-se a língua como aquela que capacita o ser humano a formar um quadro da realidade, a construir sentidos sobre

---

<sup>5</sup> Confira Rozenfeld (2011).



as coisas que se passam ao seu redor e em seu interior (HALLIDAY, 1994). Nesse sentido, a oração ocupa um papel central, porque concretiza um princípio geral de modelação de experiência: o princípio de que a realidade é feita de processos.

A metafunção ideacional está centrada no conteúdo do discurso, nas atividades que se realiza e em quem e como são os participantes dessas atividades e identifica quatro tipos de processos principais: o de fazer, sentir, dizer e ser. Ela representa um procedimento de reflexão, de organização do fluxo de eventos; e o sistema gramatical, que torna isso possível, é denominado processo de “transitividade”.

O processo de transitividade nos permite responder às questões: Que tipo de processo é esse? Quais os participantes envolvidos? Em que circunstâncias ocorre o processo de comunicação? O sistema de transitividade reconstrói o mundo das experiências em dois tipos de processos: as experiências do mundo exterior constituem o processo material, e as do mundo interior, o processo mental. As experiências exteriores são constituídas de **ações** ou **eventos**, de pessoas ou de outros atores que realizam coisas. Já a experiência interior é uma reação ao processo das vivências exteriores, que são gravadas e que refletem sobre ela: ela é uma conscientização de nosso estado e forma de ser.

Existem ainda outros tipos de processos envolvidos na metafunção ideacional, representados na Tabela 1, que sintetizam os tipos de processos, seus significados e participantes.

**Tabela 1** – Metafunção ideacional e tipos de processos

<b>TIPO DE PROCESSO</b>	<b>SIGNIFICADO PRINCIPAL</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>MATERIAL</b> ação, evento	fazer, acontecer	ator.....meta
<b>MENTAL</b> de percepção, de cognição de afetividade	ver, ouvir (percepção) gostar, temer (afetividade) pensar, saber, compreender (cognição)	experienciador..... fenômeno, fato
<b>RELACIONAL</b> de atribuição, de identificação	ser, atribuir, identificar	portador, atributo  identificado, identificador

<b>TIPO DE PROCESSO</b>	<b>SIGNIFICADO PRINCIPAL</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>VERBAL</b> de linguagem	dizer significar	dizente, recebedor palavreado e alvo
<b>COMPORTAMENTAL</b> de ação a partir de conscientização	atuar	comportante
<b>EXISTENCIAL</b> de ser	existir, ser, acontecer	existente

**Fonte:** Baseado em Thompson (2004, p.143) e Gervai (2007).

No âmbito da metafunção interpessoal destacamos a importância de perceber os propósitos, as atitudes e as intenções do falante no momento da interação, os quais serão determinados pelas escolhas léxico-gramaticais e pelos mecanismos linguísticos que ele dispõe no momento em que desempenha e projeta papéis. Tais escolhas estarão sempre relacionadas a seus interesses e ao que quer alcançar (GERVAI, 2007).

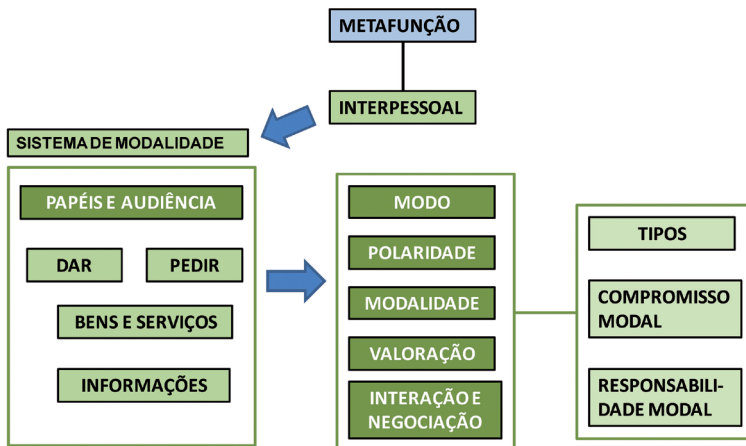
Os eixos “dar/pedir bens e serviços” e “dar/pedir informações” formam juntos o que Halliday define como “sistema de modalidade”, que irá enquadrar sinais de opinião do falante/escritor do texto. Essas funções da linguagem estão imbuídas na oração e são descritas na LSF por meio do Modo (*mood*), da Modalidade (*modality*), Valoração (*appraisal*) e Negociação (*negotiation*) (THOMPSON, 2004).

A metafunção interpessoal é definida como o sistema que estabelece os papéis da fala. Esses papéis são as identidades que as pessoas tomam para si no momento das interações, ao serem assumidos, e estabelecem uma relação entre os participantes. Sempre que usamos a língua, nós a usamos para a troca, para a interação e nossa primeira escolha deve ser a de decidir se assumiremos o papel de iniciador ou de receptor. Esses papéis se resumem basicamente em oferecer ou pedir algo.

Assim, os tipos mais fundamentais de papéis no discurso são: dar (*giving*) e pedir (*demanding*). Ambos têm como objetivo expressar significados interpessoais. O emissor, além de estar no papel de fazer algo para si mesmo, também está solicitando algo do receptor. Dessa forma, um ato de fala é algo que pode ser chamado de “interato”, visto que aquele que fala não faz nada sozinho: é uma troca, na qual “dar” implica “receber” e “pedir” implica “dar” em resposta (HALLIDAY, 1994).

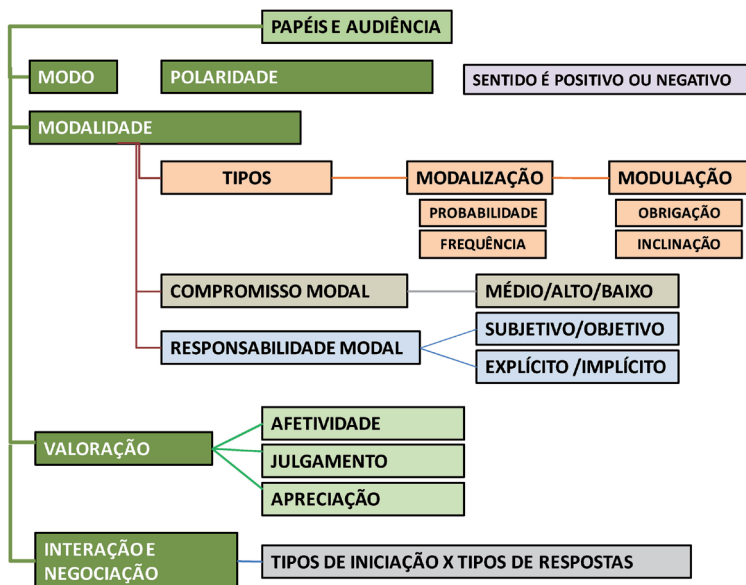
A metafunção interpessoal e o sistema de modalidade são sintetizados da forma representada nas Figuras 2 e 3.

**Figura 2** – Metafunção Interpessoal e Sistema de Modalidade (a)



**Fonte:** Rozenfeld (2011, p.108).

**Figura 3** – Metafunção Interpessoal e Sistema de Modalidade (b)



**Fonte:** Rozenfeld (2011, p.108).

Além da LSF de Halliday, consideramos para a análise das mensagens os movimentos conversacionais postulados por Eggins e Slade (1997).

Partindo dos pressupostos da LSF, em especial, do modelo de Halliday, as autoras observaram que para analisar a interatividade é necessário que gramática e semântica sejam consideradas pela perspectiva dos tipos de movimentos conversacionais (*moves*), que são denominados pelas autoras como funções do discurso (*speech functions*), e que é necessário olhar para um diálogo por duas perspectivas distintas: pela da gramática, que constitui a estrutura de modo, e pela do discurso, que se relaciona aos tipos de movimentos realizados no contexto interativo. A primeira nos dá informações sobre os papéis sociais e a segunda sobre como os participantes estão constantemente negociando sentidos e relações de solidariedade e intimidade. As duas formas juntas contribuem para a compreensão de como os participantes concretizam suas diferenças interpessoais em uma conversa informal e, assim, de como o poder é negociado através das falas correntes (EGGINS; SLADE, 1997).

Para representar os modelos de funções do discurso, Eggins e Slade (1997) apresentam um sistema de rede, no qual existem categorias mais centrais, inclusivas e suas subclassificações, indicando maior detalhamento na descrição. Os critérios para estabelecer as categorias das funções do discurso são linguísticos: cada classe de função pode ser estabelecida funcionalmente, gramaticalmente (modo e modalidade) e semanticamente (em termos de escolhas de valoração e envolvimento). Apresentamos na Tabela 2 alguns exemplos de movimentos conversacionais.

**Tabela 2** – Recorte do modelo dos movimentos conversacionais de Eggins e Slade (1997)

<b>Movimentos conversacionais (<i>moves</i>)</b>	Abrir	Preparar-se para a interação .....etc.
		Iniciar .....etc.
	Manter	Continuar .....etc.
		Reagir .....etc.

**Fonte:** Baseado em Eggins e Slade (1997).

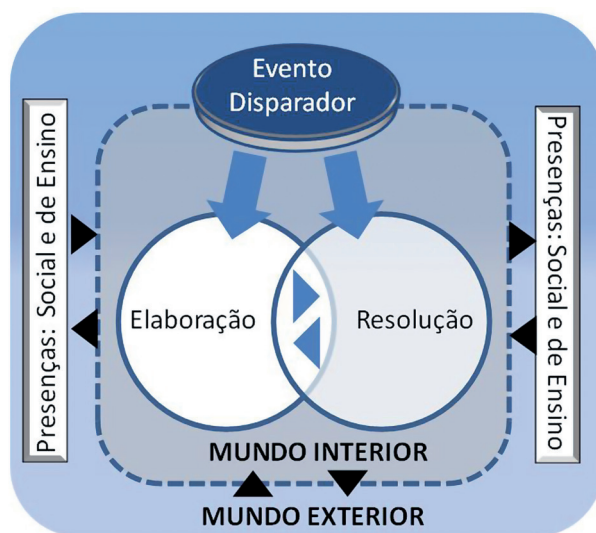
### **As fases da manifestação do pensamento crítico nos fóruns e os dados da pesquisa**

A constituição do *corpus* foi feita a partir da seleção de três fóruns do ambiente virtual “Reflections...Überlegungen...e Dúvidas”, que tinham como objetivo discutir situações de sala de aula observadas durante o estágio de observação ou vivenciadas durante a regência dos licenciandos. Os fóruns tinham como título: 1) Temas relevantes para discussão (fórum aberto previamente ao início dos

estágios); 2) Fórum de reflexões: estágio de observação e 3) Fórum de reflexões: estágio de regência.

Para analisar as discussões (número total: 72; mensagens: 427), realizamos 6 leituras das mensagens de cada tópico (1a e 1b, 2a e 2b, 3a e 3b). Na análise 1a e 1b utilizamos como referência de análise exclusivamente o modelo de Investigação Crítica e os indicadores/descriptores apresentados por Garrison e colaboradores em quatro diferentes tabelas, sendo uma para cada fase. Notamos que o grau de coerência no enquadramento das mensagens em fases nas duas leituras foi bastante baixo, por isso expandimos as tabelas de indicadores, associando a eles alguns marcadores linguísticos, que pudessem levar a um melhor reconhecimento das fases. Munidos de novas tabelas, realizamos as leituras 2a e 2b. Apesar de ter havido maior coerência nas duas novas leituras, ainda notamos que a característica linear e fechada do modelo de Investigação Crítica impunha limitações e, por essa razão, com base nos subsídios teóricos descritos anteriormente, desenvolvemos um modelo de representação da manifestação do pensamento crítico em fóruns (Figura 4) como referência para nossa análise e, a partir do novo modelo e seus indicadores, realizamos as leituras 3a e 3b.

**Figura 4** – Modelo de representação da manifestação do pensamento crítico em fóruns



**Fonte:** Rozenfeld (2011, p.171).

Em nosso entendimento, o processo de desenvolvimento do pensamento crítico em/sobre questões educacionais, em específico ensino e aprendizagem de LE, envolve variáveis, que vão desde as individuais dos participantes até as institucionais, culturais, políticas. Por tratar-se de fenômeno repleto de incertezas e imprevisibilidades, requer um modelo de análise que apresente uma maior flexibilidade em sua representação. Tendo o pensamento crítico sua origem em contextos tão diversificados, verificou-se não ser possível a sua representação em um modelo linear, com fases rigidamente pré-estabelecidas. Ao contrário, sua representação deve prever movimentações, inversões, modificações. Nessa perspectiva, e tomando como referência teórica o modelo de Investigação Crítica de Garrison e colaboradores, as metafunções ideacional e interpessoal da LSF de Halliday e os movimentos conversacionais de Eggins e Slade, elaboramos o modelo apresentado na Figura 4, bem como definimos os indicadores de cada fase, para depois realizarmos duas novas leituras (3a e 3b).

Consideramos em nossa proposta o fato de que a comunicação escrita assíncrona ocorre de forma diferente da síncrona: as tomadas de turnos pelos participantes ocorrem em tempos distintos, dificultando o reconhecimento de um sequenciamento, que se percebe mais condicionado às características do espaço criado no universo da escrita virtual do que ao tempo. O processo de leitura e interpretação torna-se muito importante nesse tipo de comunicação.

Buscamos representar no modelo o fato de que, em todas as fases, os participantes irão experienciar a alternância entre o mundo interno (reflexivo, particular) e o externo (compartilhado, social), uma vez que as ideias são exploradas colaborativamente e os estudantes vão construindo sentidos individualmente e na interação com o grupo para as proposições, as quais também são resultado da inter-relação entre o mundo externo e interno. Valendo-se dessa reflexão, representamos a interface entre os dois mundos no modelo por uma superfície permeável, pois permite trocas durante todo o processo.

Vale destacar ainda o lugar da presença social e de ensino no modelo. Apesar de tais presenças não terem sido foco de investigação, foi possível verificar que elas influenciam diretamente o processo e essa influência não se restringe a uma única fase, mas perpassa todas elas, podendo alterar fortemente o desdobramento e desenvolvimento do pensamento crítico. Por essa razão, definimos seu posicionamento à esquerda e à direita do modelo de fases, visto que elas refletem e refratam o processo nelas desenvolvidos.

Consideramos o modelo proposto mais adequado para representar as características do processo de desenvolvimento do pensamento crítico em comunidade de investigação em fóruns, e advogamos sua continuação em três momentos principais: **evento disparador**, **elaboração** e **resolução**. Parte-se sempre do evento disparador, mas segue-se para uma fase de resolução **ou** de elaboração ou para a intersecção das duas.

Discorreremos mais minuciosamente a seguir sobre cada uma das fases da proposta, seus indicadores, ao mesmo tempo em que apresentaremos alguns dos dados coletados. Destacamos que houve, nas duas análises realizadas com referência no modelo (3a e 3b), um alto grau de coerência no enquadramento das mensagens.

### Fase evento disparador

Ao início do trabalho nos tópicos, uma discussão, destinada à reflexão, **sempre** parte do reconhecimento de um tema relevante de acordo com a interpretação de quem a inicia, constituindo, assim, uma fase de evento disparador. O evento disparador (ED) pode incluir uma questão explícita, uma descrição de uma situação intrigante, a apresentação de uma informação pertinente ou um relato, capazes de desencadear uma discussão sobre um tema. Além disso, ele pode também conter uma questão implícita, podendo nesse caso expressar uma dúvida, uma incerteza, um pedido de opinião.

Nesse sentido, corroboramos o modelo proposto por Garrison e colaboradores (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, 2001; GARRISON; ARCHER, 2000; GARRISON; ANDERSON, 2003); no entanto, acrescentamos que o evento disparador pode ser uma reflexão em fase de resolução pessoal, ou seja, marcada por uma certeza e por compartilhamento de ideias, por orações afirmativas, que irão se constituir como compartilhamento de ideias e como tema para reflexão do grupo.

Apresentamos na Tabela 3 a quantificação de mensagens da fase evento disparador com as três diferentes características.

**Tabela 3** – Mensagens evento disparador: tipo/número

<b>EDs que incluem tema para reflexão na forma de:</b>	<b>Nº de mensagens</b>
<b>Orações afirmativas</b>	14
<b>Questão implícita</b>	4
<b>Questão explícita</b>	54

**Fonte:** Rozenfeld (2011).

Podemos observar nos dados da tabela a predominância de mensagens da fase evento disparador com explicitação de questão no corpo do texto. Notamos que, em sua maioria, elas são elaboradas com um texto de contextualização (uma descrição, um relato sobre uma situação de sala de aula vivenciada pelo

autor ou um *insight*) e uma questão proposta ao grupo posicionada anterior ou posteriormente a ele. Apresentamos a seguir exemplos de tais mensagens (com grifos nossos):

#### **Relato de situação anterior + questão explícita:**

PAULA<sup>6</sup> (25/03) (Tema: Gramática Indutiva). Em uma das aulas que eu assisti a professora fez o seguinte: primeiramente, ela distribuiu tiras de papel que continham uma pergunta que envolvia algum tipo de futuro (will, going to ou futuro com present continuous). Os alunos tinham que discutir entre eles aquelas perguntas, dar o feedback da discussão e, em seguida, levantar e “colar” as tiras em colunas que estavam nas paredes e divididas da seguinte forma: 1) a coluna “futuro-will” tinha o nome de PREDICTION/PROMISES/OFFERS; 2) “futuro-going to” tinha o nome de PLANS/INTENTIONS; 3) “futuro present continuous” tinha o nome de ARRANGEMENTS. Só depois disso é que ela começou a explicar os futuros e seus contrastes, sempre pedindo para que eles formulassem as regras e os usos. **O que vocês acham dessa atividade? É uma maneira válida e produtiva de ensinar gramática?**<sup>7</sup>

#### **Questão explícita + reflexão posterior sobre uma situação:**

PAULA (20/03): (Tema: Aprimorando instruções). **Como dar instruções aos alunos de forma clara e objetiva sobre como fazer um exercício em sala de aula?** Ainda tenho essa dificuldade qdo estou dando aula !! Tenho que repetir pelo menos uma vez o procedimento !! Achei que seria algo simples e fácil, mas descobri que ter clareza na instrução é uma tarefa mto complicada!

#### **Reflexão ou relato sem questão:**

ANGELA (18/03): (Tema: o ensino de LE na escola pública). Na minha opinião, devemos refletir sobre o ensino de LE na escola pública, já que um dos objetivos da universidade pública é formar profissionais que atuem nesse contexto.

#### **Questão implícita:**

VINICIUS (18/03): (Tema: ensino de gramática de LE) Este tema me interessa porque **não sei como combinar exercícios de produção e recepção de textos orais e escritos com o ensino de gramática “pura”**.

A questão implícita na mensagem de Vinicius poderia ser, por exemplo: “como combinar exercícios de produção e recepção de textos orais e escritos com o ensino de gramática ‘pura’?”.

---

<sup>6</sup> Os nomes dados aos participantes da pesquisa são fictícios, criados especificamente para a pesquisa, com o intuito de preservação de identidade.

<sup>7</sup> Os excertos são apresentados neste trabalho tal qual produzidos pelos alunos, ainda que eles apresentem problemas de adequação linguística, acentuação ou digitação.



Também observamos uma questão implícita em:

RENITA (14/05): (Tema: Situações desagradáveis). Olá pessoal, tudo bem? **Gostaria que vocês opinassem na seguinte situação** que aconteceu no meu estágio: A classe estava uma bagunça, e a professora estava tentando explicar o exercício a ser feito. Repentinamente um par de tênis foi lançado contra a parede. Vocês acreditam???

Na mensagem de Renita, a questão que se encontra implícita não é aquela marcada explicitamente no texto em forma de oração interrogativa (“você acreditam?”), mas se encontra no início do texto, em forma de oração afirmativa, e poderia ser expressa interrogativamente da seguinte forma: “qual a opinião de vocês sobre a situação que descreverei?”.

Diante do funcionamento das mensagens observadas dessa fase, o evento disparador deve ser considerado como o resultado de uma reflexão acerca de determinado aspecto ou situação do processo de ensino e/ou aprendizagem de LE que se deseja compartilhar com os participantes de uma comunidade de investigação. Como mencionamos, essa reflexão pode ser expressa por meio de uma afirmação, questão explícita ou implícita. No primeiro caso, o participante que inicia a discussão pode até mesmo já se encontrar em uma fase de “resolução” sobre o tema (destacamos, nessa situação, que ele pode ter tecido reflexões sobre o tema previamente à elaboração do texto, as quais não são explicitadas na mensagem) e compartilha o resultado de suas análises com o grupo, como podemos observar, por exemplo, na mensagem de Lara:

LARA (25/03): (Tema: Didática) **Pode-se afirmar que** o bom professor, **além de** deter sua bagagem de conhecimento, **deve ter** um bom desempenho de metodologia em sala de aula, ou seja, saber passar para sua turma, de maneira clara, sucinta, e informativa. Nessa questão discute-se, por exemplo, a relação professor-aluno, o bom humor cotidiano do docente, sua disponibilidade, competência, ajuda e, consequentemente, o nível de incentivo que ele exprime. Em prática de língua estrangeira esta reflexão se torna ainda mais complexa, „ter um jogo de cintura pedagógica“ para „não deixar o aluno boiando“, e ao mesmo tempo semear o conhecimento e manter um bom relacionamento pessoal e acadêmico.

Na mensagem de Lara e nos elementos discursivos utilizados por ela (“pode-se afirmar que [...]”; “o professor deve ter [...]”; “deve saber [...]”; etc.) notamos que a participante não exprime qualquer dúvida ou curiosidade sobre o tema implícito no tópico “o que é ser um bom professor?”. Ao contrário, ela está certa de algo (no caso, da importância da boa didática do professor), porém deseja compartilhar sua certeza e sua reflexão com os participantes do grupo. Assim, sua mensagem atua como evento disparador de uma discussão que irá levar outros participantes

a refletir sobre o tema abordado, que poderão inclusive colocar em questão a certeza da colega. Nesse aspecto divergimos de Garrison e colaboradores, que atribuem ao evento disparador do processo de desenvolvimento do pensamento crítico como essencialmente um estado de dúvida ou curiosidade.

Diante de ocorrências observadas em nossos dados, concluímos que na fase evento disparador toda mensagem tem o objetivo comum de iniciar uma discussão e trazer uma questão, uma dúvida, bem como um relato de uma experiência curiosa ou intrigante, uma situação, uma certeza ou um *insight* que se deseje compartilhar com outros participantes e que seja capaz de motivar a reflexão nos integrantes da comunidade. Elas irão apenas se distinguir em sua forma de apresentação (questão implícita, explícita ou relato).

Sintetizamos, a seguir, os elementos discursivos que consideramos marcar essa fase:

- a) **Nos relatos de experiência, descrição de uma situação:** encontramos aqui elementos da metafunção ideacional, uma vez que ocorre a representação de uma realidade e da experiência com o mundo exterior, buscando construir sentidos por meio dos enunciados. Essa representação é realizada por meio de processos materiais da metafunção ideacional (MID) (ex.: alguém/alguma coisa fez, levou, leu, pegou, vai, etc.), existenciais (ex.: alguém/alguma coisa é, tem; existe, há), mentais de percepção (ex.: alguém vê/viu/ouve/ouviu) ou verbais (ex.: alguém disse, falou, etc.). O participante irá se colocar, ou colocar pessoas, como atores dos processos. Em relação às funções do discurso e à metafunção interpessoal (MINT), há a ocorrência de movimento de abrir e iniciar uma discussão, por meio das funções de dar uma informação ou de relatar um fato.
- b) **Na opinião sobre uma situação exposta:** o posicionamento pessoal em relação ao tema ocorre, sobretudo, por meio de processos mentais (ex.: eu acho, penso, considero, posso dizer que, etc.), associados a existenciais ou materiais, característicos da metafunção ideacional. Nota-se também a presença de alguns elementos de valoração, particular da metafunção interpessoal: predominância de julgamento da situação descrita, de modulação e modalização (ex.: acho importante, bom, ruim, etc.). Com relação às funções do discurso, tem-se um movimento de dar opinião.
- c) **Na elaboração de uma questão:** quando há ocorrência de formulação de questões, esta se dá por meio de orações interrogativas e por um processo de pedir informação, opinião, ou validação de uma proposição. A questão pode ser formulada de forma aberta (uso de pronomes interrogativos como quem, quando, qual, etc.) ou fechada (restringe o tipo de resposta. Ex.: isso ou aquilo?). Conforme mencionamos, nota-se que a maioria das mensagens de nossas análises inclui um relato, ou uma contextualização e ao menos uma questão explícita.

Finalizamos ressaltando que o evento disparador pode ser criado por qualquer membro da comunidade de investigação e poderá levar os participantes a uma fase de elaboração **ou** de resolução.

### Fase de elaboração

A fase que propomos como elaboração é, em certo sentido, uma associação das fases de exploração com a de integração do modelo de Investigação Crítica (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000; GARRISON; ANDERSON, 2003).

Ela é caracterizada pela busca do entendimento da natureza de uma situação-problema, por explicações ou informações relevantes sobre ela, por sugestões de consideração, pela solicitação ou apresentação de narrativas e relatos de experiências pessoais que possam ilustrar, apoiar e/ou divergir da mensagem do evento disparador. Ela tem caráter de respostas ou comentários sobre a informação fornecida no ED, de ideias, ou de integração de outras fontes de informações como textos ou artigos à discussão iniciada. Essa fase pode incluir divergências **e/ou** convergências entre membros do grupo ou em relação a uma mensagem específica, buscando oferecer apoio ou ideias contraditórias.

A fase de elaboração é marcada pela exploração social de ideias, por um *brainstorming* sobre o tema, na tentativa de produzir sentidos sobre o que pode parecer confuso, complexo, duvidoso, a partir de elementos como o pensamento criativo (GARRISON, 1991), o ceticismo reflexivo (McPECK, 1981; BROOKFIELD, 1987), a conexão de ideias. Nela pode ocorrer também o *insight* (McPECK, 1981; GARRISON; ANDERSON, 2003), a percepção de uma possível solução ou hipótese, porém ainda sem certezas, ou seja, os elementos se apresentam ainda sem marcas de posicionamento seguro acerca da proposta. Nessa fase são sinalizadas algumas soluções em processo de elaboração, as quais podem estar em concordância ou discordância com membros do grupo. Enfatizamos que o ponto central que diferencia as soluções propostas nesta fase daquelas da resolução é a **ausência de certeza**.

É uma fase altamente reflexiva. Os participantes estão intimamente engajados em um discurso crítico, voltado para a compreensão e a conexão de ideias capazes de promover e produzir sentidos, e podem oferecer soluções potenciais. Inclui integração de informação, expressões de convergência e/ou divergência ou a construção de ideias com base nas reflexões dos participantes, por meio da racionalização e/ou justificação. Os participantes discutem a aplicabilidade de determinadas ideias e disso muitas vezes decorrem novas questões.

Os marcadores discursivos característicos desta fase são:

- a) **Na convergência com membros do grupo ou mensagem:** A convergência com membros do grupo ou mesmo com uma única mensagem é realizada por meio de processos da metafunção ideacional, em especial pelo processo mental cognitivo (concordo; eu também penso assim/acho...; você tem razão..., etc.). Considerando as funções do discurso, os movimentos utilizados são de **reagir**, **apoiar** e **corresponder** à proposição do grupo e/ou de uma mensagem anterior e **concordar** com ela. Verifica-se a presença de elementos da metafunção interpessoal, como as expressões de valoração: de julgamento, apreciação e/ou afetividade.

BETH (26/03): (Tema: Pronúncia e leitura). Concordo, Ma. (MID:<sup>8</sup> processo mental; FD: concordar). Realmente, em uma classe com 40 alunos, fica difícil. Mas o que eu acho mais interessante é a leitura em voz alta e a repetição das palavras mais difíceis.

- b) **Na divergência com membros do grupo ou mensagem:** A divergência com membros do grupo ou com uma única mensagem é realizada por meio de processos da metafunção ideacional, em especial pelo processo mental cognitivo (não concordo, não acho, etc.). Considerando as funções do discurso, os movimentos utilizados são de **reagir**, confrontando a proposição do grupo e/ou de uma mensagem e respondendo adversamente a ela. Verifica-se a presença de elementos da metafunção interpessoal e marcadores de polaridade negativa (não, nunca, etc.).

ALINE (25/03) (Tema: Interação em sala de aula Ma, já isso eu não concordo muito... (MID: processo mental; FD: confrontar-polaridade negativa) Se a formação de grupos for uma opção do professor, acho legal as pessoas se juntarem com seus „afins“. Não acho (MID: processo mental; MINT: polaridade negativa) legal essa imposição do professor, principalmente entre alunos crianças, pois eles se sentem intimidados diante de alunos com quem não se dão muito bem.

- c) **Na conexão de ideias** (integrando experiência pessoal, fontes-texto, *brainstorming*, sugestões de consideração, troca de informação, etc.): a conexão de ideias é realizada pela metafunção ideacional, por meio de processos materiais e existenciais (em relatos, no tempo passado) e pela metafunção interpessoal, fornecendo informações. Sob a perspectiva das funções do discurso, a conexão de ideias é realizada por movimentos de **reagir** a uma proposição, **apoiando**, **desenvolvendo**, **elaborando** e **estendendo** as ideias apresentadas. Neste sentido, o participante faz movimentos de **clarear** a proposição anterior por meio de exemplos (elaborar) ou de **estender**, dando qualificações de cunho temporal, causal, condicional, etc., e introduzindo

---

<sup>8</sup> Nos excertos dos dados apresentados utilizaremos as seguintes siglas: MID=Metafunção Ideacional, seguida do tipo de processo, MINT=Metafunção Interpessoal, seguida das relações de modalidade e FD=Função do Discurso.

novos pontos a serem considerados. As sugestões de considerações envolvem também processos mentais cognitivos e materiais da metafunção ideacional. Nota-se também a presença de elementos de valoração, buscando apoiar ou divergir da argumentação. Além disso, verifica-se que é possível a ocorrência de elaboração de novas questões que irão atuar como impulso para novos movimentos de desenvolver e elaborar.

Exemplos de mensagens caracterizadas como da fase de elaboração:

ALINE (3/06) (Tema: False friends). *Verdade Lu, (MID: processo mental; FD: apoiar) as duas palavras juntas acabam confundindo mesmo... lembrei daquela história (FD: desenvolver e estender uma ideia) do "like" e do "as", se não tivessem sido discutidas juntas, nao teriamos feito tanta confusão.*

Aline concorda com Lu e estende sua argumentação ilustrando seu posicionamento com a lembrança de uma experiência comum na sala de aula de língua inglesa na universidade, quando lhes foram apresentadas duas estruturas gramaticais similares simultaneamente.

MAÍRA (01/04) (Tema: Decorar ou não?) Gente, quando eu estava no colégio, minha professora de inglês pedia pra gente traduzir um livro por bimestre. Eram livros bem pequenininhos com um tema único, então fixávamos o vocabulário referente aquele tema. E posso dizer que isso funcionava bem. Conforme fomos ficando mais velhos, a gente não precisava mais traduzir, mas tínhamos de ler o livro, para fazer uma prova sobre ele. Ai passamos a ler livros maiores, lembro-me até que lemos uma adaptação do Drácula. Deu muito certo, pelo menos com a minha turma. O fato de estarmos traduzindo, e precisarmos olhar no dicionário várias vezes, nos ajudava a fixar a palavra. Mas percebam que este é um trabalho a longo prazo, ne? Não adianta querer trabalhar com isso um ano para o aluno prestar vestibular...*(FD: desenvolver, estender a ideia)*

Maíra desenvolve o raciocínio apresentado no tópico por colegas relatando uma experiência pessoal durante o seu processo de aprendizagem de inglês na fase escolar.

- d) Na sinalização de soluções:** Nessa fase os participantes podem iniciar a busca por soluções, porém ainda sem expressar segurança sobre elas. Esse processo é realizado por meio de processos mentais cognitivos (metafunção ideacional). É possível que haja a ocorrência de elementos de valoração positiva e/ou negativa de julgamento e apreciação (modalidade: metafunção interpessoal), porém ainda com baixo ou médio compromisso modal.

Exemplo de mensagem dessa fase com destaque para os elementos que a caracterizam:

MAIRA (29/04): (Tema: A inclusão que exclui?). Alinezinha, **talvez** (*MINT: modalização: baixa frequência*) a ideia do monitor funcione bem no que diz respeito ao aprendizado das crianças, mas realmente você tem razão no que colocou. Este acompanhamento na sala de aula, durante os exercícios, provome uma especie de “segregação”... Aí eu acho que se perde um pouco a ideia da inclusão não é? Pra que trazer o aluno especial para a escola, se ele fica excluído dentro da instituição? **Talvez** o ideal (*MINT: modalização: baixa frequência*), fosse fazer aulas especiais com esses alunos, no horário oposto ao da grade normal. Assim eles iriam aprendendo as coisas no seu ritmo e seguiam acompanhando as aulas normais. Acho que isso pode surtir efeito. Ainda não li o texto que a Cintia indicou, mas o farei com certeza. Este assunto merece muita atenção mesmo...

Maria concorda com Aline e sinaliza uma solução para a situação da inclusão de alunos especiais, porém nota-se ainda uma incerteza em sua argumentação, marcada, sobretudo, pelo elemento de baixa frequência de modalização (**talvez**) e pela ausência de elementos de julgamento com alto grau de compromisso modal.

### Fase de resolução

Essa fase corresponde à expressão de possibilidade de implementação de uma ideia determinada e de aplicabilidade de uma proposta, por meio de um **maior grau de certeza e segurança**.

A resolução de um problema ocorre pela construção de um quadro significativo ou pela apresentação de uma solução contextual significativa (GARRISON; ANDERSON, 2003). Ela acessa criticamente a viabilidade da solução proposta por meio de aplicação direta ou hipotética. A resolução requer um compromisso para testar a solução dedutivamente, talvez por meio de uma implementação indireta ou experimento do pensamento. Em contextos não educacionais isso significa implementar uma solução ou testar hipóteses. Todavia, nos educacionais, a aplicação prática das sugestões durante o período em que ocorrem as discussões nem sempre é possível. Ela geralmente ocasiona, assim, um teste indireto usando experimentos mentais e construindo consensos na comunidade. (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001).

Podemos nos questionar se esse fato não ocorre também na fase de elaboração. Desse modo, reiteramos que a fase de resolução difere da elaboração no sentido de que as opiniões acerca de possíveis soluções são apresentadas com maior grau de segurança e certeza: o participante demonstra maior propriedade e segurança em sua opinião e esta geralmente é acompanhada de justificativas bem fundamentadas.

Os marcadores discursivos característicos desta fase são:

- a) **Na aplicação ao mundo real:** são descritas experiências vividas ou hipotéticas, por meio de processos materiais, existenciais e expressões de alto grau de valoração (julgamento e apreciação. Ex.: **é excelente, muito importante**, etc.). Pode haver a expressão explícita de intenção de aplicação futura no mundo real e/ou de convergência com uma ideia proposta. A aplicação ao mundo real está frequentemente associada à defesa de soluções, como observaremos mais adiante nos exemplos.
- b) **Para defender soluções:** as soluções apresentadas podem estar em convergência com o grupo ou uma mensagem (FD: concordar) ou divergência (discordar) ou ser proposta sem referência explícita a outras mensagens.

Os elementos principais de distinção dessa fase da elaboração são, portanto, a amplificação (**maior.../mais... que**, por exemplo), alta modalização de frequência e probabilidade (**é certo, com certeza, sem dúvida, sempre**, etc.) e a modulação (alto grau de obrigação e inclinação, como **ter que, deve, precisa, é fundamental/essencial que**, etc.).

Exemplo de mensagem que defende soluções, ao mesmo tempo em que advogam determinada aplicação ao mundo real:

PATRICIA (07/06): (Tema: A inclusão que exclui?). Acredito que a forma como se dá essa inclusão **é que precisa** (MINT: modulação: obrigação) sofrer retificações. Como são alunos com necessidades especiais, **sem dúvida** (MINT: modalização: alto grau de probabilidade) que **precisam de** (MINT: modulação: obrigação) uma atenção maior por parte dos professores. E para isso, este tipo de classe (que recebe um aluno especial) **deve ter** (MINT: modulação: obrigação) um número reduzido de alunos e número suficiente de monitores que auxiliem o professor no ensino/aprendizagem.

- c) **Para adicionar informações complementares:** para defender soluções, é feito também o movimento de reagir, apoiando e desenvolvendo uma proposição, por meio de elementos de alto grau de valoração e/ou modulação.

ANA MARIA (26/05): (Tema: A inclusão que exclui?). **Realmente** Lu... (MINT: processo mental; FD: apoiar) é uma questão complicada e delicada..... o que acaba acontecendo é uma exclusão dentro da inclusão.... **o que falta nas escolas**, (MINT: alto grau de valoração/julgamento) já que querem manter essa "inclusão", **é** (MID: processo existencial) uma organização **maior** e uma atenção **maior** (MINT: alto grau de valoração) a esses alunos...

MAÍRA (26/03): (Tema: Decorar ou não?). Eu concordo com a Lea que **só há** (MID: processo existencial) duas maneiras de se ampliar vocabulários: ou vivenciando a língua ou decorando. Mas **realmente** (MINT: alto grau de modalização: probabilidade) eu não acredito neste método da

decoreba, **porque** nem tudo se fixa na nossa cabeça. Acho que uma **boa alternativa** é trazer o idioma pra mais perto do aluno, buscando proporcinar alguma vivência pra ele. Um artifício **interessante** (*MINT: médio grau de valoração*) é ministrar as aulas no idioma, sem falar português. **Isso ajuda muito** (*MINT: médio grau de valoração*), pelo menos pra mim ajuda, pois você ouve a mesma palavra várias vezes, e vai compreendendo seu significado pelo contexto.

Sobre as fases de elaboração e resolução, é importante salientar ainda que existem casos de mensagens que se inserem em um espaço de interseção de ambas, ou seja, mensagens que possuem características da fase de elaboração, porém já apresentam algumas soluções bastante evidentes para o problema ou para a reflexão inicial proposta. Por exemplo:

NEIDE (26/05): (Tema: Situações desagradáveis) É uma situação realmente constrangedora, mas **penso** (*MID: processo mental*) que se o professor se impor, a situação **realmente** (*MINT: alto grau de modalização: probabilidade*) mudaria, mas não se impor de uma forma autoritária mas sim de uma forma com que os alunos passem a respeitá-lo e com uma certa interação aluno-professor **com certeza** (*MINT: alto grau de modalização: probabilidade*) todo o clima da aula irá mudar, e se não resolver **talvez** (*MINT: baixo grau de modalização: probabilidade*) chamar a diretora ou pais.

Neide concorda com os participantes desse tópico sobre a ousadia dos alunos e desrespeito ao professor em uma situação ocorrida em uma escola pública, quando um aluno arremessa um tênis em direção à lousa. Ela manifesta sua opinião sobre o fato por meio de um processo mental e apresenta ainda possíveis soluções, as quais são representadas primeiramente por meio de expressão com alto grau de valoração (**com certeza**) e em outra com baixo (**talvez**), ou seja, sem grande segurança. Consideramos que as mensagens de Neide podem ser um exemplo que se enquadra entre a fase de elaboração e a de resolução, pois contém elementos importantes de ambas.

As reflexões que apresentamos baseiam-se nas últimas análises (análises 3a e 3b) do *corpus* e tiveram como referência o modelo proposto para esta investigação.<sup>9</sup> Como mencionamos, notamos uma maior facilidade para a categorização das mensagens em fases e um alto grau de coerência nas classificações realizadas nas duas diferentes análises.

Destacamos ainda um aspecto que se tornou mais claro durante a última etapa de análise. Chamou-nos a atenção o fato de que os estudantes, na maioria das mensagens, não se reportam a estudos teóricos para embasar suas opiniões.

---

<sup>9</sup> Confira Figura 4.



Mesmo observando que algumas argumentações são desencadeadas por discussões teóricas prévias, realizadas em sala de aula, a referência teórica não é indicada, como por exemplo na mensagem a seguir:

ALINE (03/06): (Tema: Jogos em sala de aula). **Aproveitando a ultima exposicao feita na aula de Prática de LE, que falou sobre os jogos competitivos e cooperativos em sala de aula**, resolvi fazer a experiencia com os meus aluninhos da sexta série. Só que é aula de Português, nao de Ingles, não sei se ajudará muito nas nossas discussões sobre LE. Em nossa última aula avisei que na próxima faríamos um jogo em que todos deveriam se ajudar para cumprir as tarefas e que a cada tarefa cumprida pela equipe todos receberiam um brinde. Resolvi fazer isso pois das outras vezes que fiz jogos competitivos para dar o conteúdo e eles ficavam mais preocupados em fazer pontos do que em aprender. A aula será na próxima terça-feira e espero na quarta já poder contar o resultado para voces.

Aline, assim como a grande parte dos participantes, não faz referências específicas ao texto discutido presencialmente para dar suporte à sua reflexão. Apesar de ela se reportar ao texto discutido em aula, ela respalda sua proposta prioritariamente em experiências, crenças e conhecimentos interiorizados.

Alguns alunos fazem indicações de sites, também o professor o faz, mas observa-se que a argumentação nas mensagens poderia ter sido mais fortemente embasada com referências à teoria. Nessa perspectiva, destacamos o papel do professor para influenciar tal processo. Notamos que este, muitas vezes, poderia/deveria contribuir mais com indicações de leituras e referências aos licenciandos na direção de incentivar os futuros professores a “refletir com bases científicas”.

Tendo descrito o modelo proposto e os dados da pesquisa, passaremos no próximo item para as nossas considerações finais

## **Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma pesquisa que investigou o uso de fóruns online no desenvolvimento do pensamento crítico na formação inicial de professores de LE, mais especificamente durante os estágios supervisionados. Foi constituído um ambiente virtual para a disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de LE (alemão e inglês) e utilizadas diferentes ferramentas ao longo da disciplina. O recorte de nossa análise centrou-se em três fóruns online.

A principal razão para propor a utilização desses três fóruns online durante os estágios supervisionados foi promover a reflexão, a troca de experiência, a construção de conhecimento, a partir das discussões em fóruns sobre a prática

dos licenciandos, buscando assim impulsionar a manifestação do pensamento crítico acerca de situações de sala de aula e a formação crítico-reflexiva dos professores. Outra preocupação foi propiciar a experiência do uso de ferramentas computacionais para fins educacionais e expor os participantes da pesquisa às tecnologias de comunicação, não para entretenimento, mas para a construção de conhecimento durante a formação inicial.

Os resultados nos levaram a afirmar que o uso de fóruns online é de grande valia para a construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores. Tal conclusão se baseou especialmente na triangulação dos dados obtidos por meio da análise das discussões nos fóruns, do seu uso, bem como das avaliações do professor-pesquisador e dos alunos sobre a utilização desse recurso tecnológico.

As características dos fóruns online permitem a comunicação assíncrona, a partir da qual é possível a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas, a reflexão sobre diferentes temas, em tempos e espaços distintos entre os participantes. Para que isso ocorra, é importante que tal comunicação mediada por computador se realize segundo as premissas de uma comunidade de investigação, formada pelas presenças social, de ensino e cognitiva, que irá, assim, favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, pretende-se contribuir para a formação de professores capazes de lidar com as imprevisibilidades da sala de aula e de realizar análises contextuais coerentes, a fim de poder fundamentar suas ações em seu conhecimento e em suas reflexões acerca de uma situação específica.

Os resultados apontaram ainda para uma abrangência de temas de discussões, que foram muito além do “racionalismo técnico”, ao qual se opõem pesquisadores do campo de formação de professores: as discussões favoreceram o processo de reflexão antes, durante e depois da ação, no sentido defendido por Schön e seus seguidores.

Nossas reflexões nos remetem a Leffa (2009), que propõe a sala de aula como sistema aberto e não como uma “redoma de vidro” (em referência metafórica a um sistema fechado). A noção de sala de aula como sistema aberto fica evidente em nossa proposta diante da constatação de que muitas das mensagens eram enviadas pelos alunos nos finais de semana, em horários e dias fora daqueles de aulas, em feriados, e algumas foram postadas até mesmo após o término do período letivo. Dado o caráter de durabilidade da escrita em fóruns online, é possível que os participantes sempre recuperem discussões iniciadas anteriormente, em momentos em que elas parecerem mais pertinentes ou adequadas a eles, permitindo a construção de sentidos e de conhecimento. A ocorrência de tal fato ficou evidenciada nas datas de postagens das mensagens.

Com base no trabalho com fóruns e em nossas análises, podemos afirmar que o uso da ferramenta durante as práticas iniciais permite a troca de experiências entre os alunos, o trabalho colaborativo, a indicação fácil e rápida pelo professor de material pertinente ao processo de ensino e aprendizagem de LE, o acompanhamento das discussões, a intervenção do professor em situações que considere necessário, a articulação entre teoria-prática e o esclarecimento de dúvidas.

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade oferecida por esse tipo de atividade para o desenvolvimento de habilidades no uso desse recurso tecnológico para fins educacionais, levando os participantes a uma melhor compreensão de sua organização, seus propósitos e a uma maior proficiência no que diz respeito ao gênero fóruns online.

Partindo de modelos e indicadores de análises anteriores, baseados em Garrison, Anderson e Archer (2001), elaboramos uma nova proposta de modelo que permitiu maior flexibilização e clareza para a classificação das mensagens. De acordo com esse modelo, o pensamento crítico se manifesta em três fases nos fóruns: ele se inicia sempre na fase **evento disparador**, passa então para a **elaboração** ou para a **resolução**. As três fases se encontram inseridas em um processo maior de trocas e deslocamentos entre o mundo interior e exterior e são fortemente influenciadas pelas presenças social e de ensino. Essa proposta de modelo difere das anteriores, na medida em que oferece mais elementos para a classificação das mensagens e possui um caráter não linear.

A fase **evento disparador** dá início à discussão de um tema e é caracterizada pela reflexão acerca de um aspecto inerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas ou pela problematização de um tema nesse campo. A função discursiva geral dessa fase é de abrir um discurso.

A fase **elaboração** tem como principais características: a convergência e/ou divergência do grupo ou de uma das mensagens, a busca pelo entendimento de uma situação-problema e por explicações ou informações relevantes sobre ela, a sugestão de considerações, o *brainstorming*, a exploração e conexão de ideias, o ceticismo crítico, os *insights*, a consideração de uma hipótese e sugestões de solução, porém sem evidências de certeza. Ao contrário, as sugestões de solução aparecem nessa fase marcada por estado de insegurança quanto à proposição. É uma fase altamente reflexiva, com os participantes intimamente engajados na discussão e em seus discursos, argumentando, ponderando, racionalizando, trazendo suas reflexões para o meio virtual e possíveis soluções.

A fase **resolução** tem como característica principal a apresentação de soluções para uma problemática ou um tema, com propriedade, maior segurança e menor número de sinalização de dúvidas. Nela podem ser apresentados

relatos de vivências ou de situações hipotéticas, com o intuito de contextualizar, exemplificar e/ou justificar a proposta. É uma fase em que se busca a aplicação de ideias no mundo real, adicionando-se informações complementares e defendendo propostas. O grande diferencial dessa fase, em relação à fase de elaboração, é a maior segurança na apresentação de possíveis soluções. As fases elaboração e resolução podem estar também em interseção, ou seja, pode-se encontrar, por vezes, uma (inter)fase caracterizada pela combinação das duas mencionadas.

À guisa de conclusão, enfatizamos que, diante das dificuldades encontradas por diversos docentes para a supervisão dos estágios obrigatórios, o ambiente virtual e, em especial, os fóruns, demonstraram ser ferramentas valiosas, que deveriam/poderiam ser mais utilizados, pois possibilitam contemplar vários objetivos previstos na legislação da área, como a necessidade de promover reflexão, a articulação teoria-prática, e o enriquecimento do processo de formação com tecnologias digitais, além de contribuir para uma formação docente coerente com a sociedade de informação atual.

Como professores formadores, é fundamental que estejamos atentos às novas ofertas, demandas, oportunidades, possibilidades, aos novos desafios e que estejamos sempre buscando o aprimoramento dos profissionais da educação que estamos formando.

ROZENFELD, C. O. de F. Online forums in critical and reflective training of foreign language teachers: a critical thinking representation in phases in/by language. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.35-62, 2014.

- *ABSTRACT: This paper describes an investigation into the initial training of foreign language teachers (German and English) and the internships required in the fourth year, considering the possibility that online forums may provide a virtual environment for the manifestation of critical thinking by future teachers. We analyze the messages and themes addressed in three forums, based on concepts of critical thinking and on the theoretical model of Practical Inquiry proposed by Garrison, Anderson and Archer (2000; 2001). For a better understanding of the phases in discussions on topics, we use the model of these authors, also identifying some discourse markers characterized by them, mainly based on the assumptions of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994) and on the types of conversational moves proposed by Eggins and Slade (1997). A new model was created based on the selected theoretical underpinnings and on the analysis of the data, as well as the conclusion was that online forums can be considered an important tool for the manifestation of teachers' critical thinking and for a critical reflexive education, in a context marked by the specificities of information society.*
- *KEYWORDS: Online Forums. Critical Thinking. Supervised Foreign Language Internship. Initial Teachers Training.*

## REFERÊNCIAS

- BROOKFIELD, S. D. *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1959a.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1959b.
- EGGINS, S.; SLADE, D. *Analysing casual conversation*. London: Continuum, 1997.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GARRISON, R. Critical thinking in adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, Lewes, v.10, n.4, p. 287-303, 1991.
- GARRISON, R.; ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century: a framework for Research and Practice*. London: Routledge Falmer, 2003.
- GARRISON, R.; ARCHER, W. *A transactional perspective on teaching and learning: a framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon, 2000.
- GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance education*, Pennsylvania, v.15, n.1, p.7-23, 2001.
- \_\_\_\_\_. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, Stanford, v.2, n.2-3, p.1-14, 2000.
- GERVAI, S. M. S. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. 2007. 249f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 1994.
- LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.7, n.1, p.24-29, jan./abr. 2009.
- McPECK, J. E. *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson, 1981.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, M. H. de M. *A Gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

ROZENFELD, C. C. F. *O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem*. 2011. 212f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

\_\_\_\_\_. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Inglaterra: Basic Books, 1983.

THOMPSON, G. *Introducing functional Grammar*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Lingüística Aplicada*. 11.ed. Campo Grande: Ed. da UNAES, 2007. v.1, p.17-42.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

Recebido em novembro de 2012.

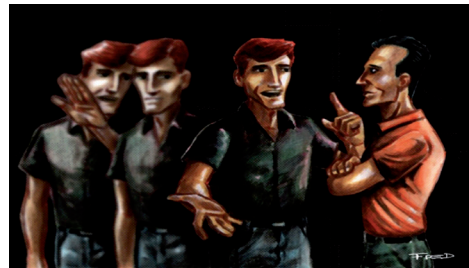
Aprovado em abril de 2013.

# AUTOCITAÇÃO FICTIVA EM PORTUGUÊS EUROPEU E BRASILEIRO<sup>1</sup>

Luiz Fernando Matos ROCHA\*

- RESUMO: A Autocitação Fictiva (ROCHA, 2004, 2006) é um tipo discursivo de fictividade por meio do qual seus conceptualizadores impõem uma perspectiva avaliativa ao discurso direto. Por meio de um cenário não verídico de reportagem discursiva, o agente ilocutório remete-se a um cenário prévio e suposto de fala, com propósito de permitir acesso mental ao cenário verídico de pensamento. O objetivo deste artigo é a descrição e análise da autocitação fictiva e sua co-extensão factiva em *corpora* orais de Português Europeu e Brasileiro, a partir da construção (EU) DISSE/FALEI X-ORACIONAL. Utilizam-se como dados o *corpus* C-ORAL-ROM Português (BACELAR DO NASCIMENTO et al., 2005) e o *corpus* C-ORAL Brasil (RASO; MELLO, 2010, 2012), bem como os *corpora* CINTIL (2011), NURC (2011) e um *reality show*. Os resultados apontam para contrastes conceptuais e diafásicos entre usos de “disse” e “falei” nas variedades nacionais, uma vez que o verbo “falar” não costuma ser usado para introduzir discurso reportado em PE e que certos *frames* interacionais são propícios ao surgimento de autocitação fictiva, como o *reality show*. Contudo, a fictividade afeta a autocitação em ambas variedades, mapeada por pistas que incluem reportagem monológica, co-texto epistêmico, escaneamento mental, incongruência dêitica e atos de fala como promessa.
- PALAVRAS-CHAVE: Autocitação. Fictividade. Linguística Cognitiva. Linguística de *Corpus*.

## Autocitação Fictiva: aspectos preliminares



(FCARTUNES, 2011)

---

\* UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Letras. Juiz de Fora - MG - Brasil. 36036-900 - luiz.rocha@ufjf.edu.br

<sup>1</sup> Este produto intelectual é parte da investigação resultante do projeto de pesquisa *Construções gramaticais de conversa fictiva: convergências entre frames cognitivos e interacionais* (bolsista da CAPES - Processo: BEX 4084/10-1), desenvolvido durante cumprimento de estágio pós-doutoral sob supervisão do Prof. Dr. Augusto Soares da Silva (2010-2011), em regime de colaboração com o Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos da Universidade Católica Portuguesa (CEFH-UCP), Centro Regional de Braga (Portugal), no âmbito da linha de investigação Estudos Linguísticos e Literários e do projeto Linguística Cognitiva do Português: semântica e gramática.

O discurso direto (DD) é tradicionalmente reconhecido como um dos moldes de discurso reportado cuja finalidade é reportar, integral e literalmente, a escrita, a fala ou o pensamento de alguém em prévia ocasião, sendo que esse alguém pode ser o próprio enunciador do discurso. Tomado de modo isolado, o exemplo que segue emblematiza o discurso direto em forma de autocitação:

(1) Eu disse: “Ai, meu Deus, o que é que eu vou fazer? E agora?”

Considerando-se a definição de DD acima disposta, a sentença complexa (1) admitiria pelo menos três interpretações básicas, polissemicamente ancoradas no verbo *dicendi* prototípico “disse”: o sujeito “Eu”, da oração principal, (i) escreveu, (ii) proferiu ou (iii) apenas pensou o discurso encaixado “Ai, meu Deus, o que é que eu vou fazer? E agora?”, em uma circunstância anterior. Pode-se, então, postular dois grupos mínimos para abarcar a polissemia de “disse” em (1): primeiro, os significados de “disse” como “escrevi”<sup>2</sup> e “proferi” como uma autocitação factiva (AFac), visto que sinalizam o ato prévio e factivo de expressão verbal, respectivamente na escrita e na fala; e, segundo, o significado de “disse” como “pensei”, “considerarei” ou “avaliei”, que não sugere ato de expressão verbal prévia, diferenciando-se do grupo anterior pelo seu caráter sobretudo epistêmico, apresentando comportamento de verbo *sentienti* (de sentir). Estabelece-se assim o que aqui se chama de Autocitação Fictiva (AFic), ou seja, a possibilidade de se conceptualizar um cenário em que o falante afirma ter dito algo que sugere apenas pensamento e não necessariamente fala.

Nesse sentido, a pergunta deste artigo pode ser sumarizada da seguinte forma: que implicações cognitivas, discursivas e interacionais validam produção e interpretação de verbos como “disse” apenas como “pensei” ou “avaliei”, uma vez que o verbo “dizer” não evoca apenas pensamento, mas sobretudo fala? A resposta a essa questão pode começar a ser desenvolvida com base na hipótese inédita de que o discurso direto em forma de autocitação apresenta instâncias fictivas ou virtuais (AFic) de seus tipos comunicativos, como diametralmente opostas, mas contíguas, às suas instâncias factivas (AFac). Ou seja, um molde direto de discurso reportado também pode se apresentar como uma forma fictiva ou virtual de evocar discursos apenas mentalmente construídos.

Argumenta-se que ocorre um desemparelhamento (*mismatch*) entre forma e significado, os quais são “incongruentes com respeito a padrões mais gerais de correspondência na língua” (FRANCIS; MICHAELIS, 2003, p.2). Uma vez que

---

<sup>2</sup> Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010), o verbete “dizer” apresenta como primeira entrada a acepção “exprimir por meio de palavra, por escrito ou por sinais (ex.: dizer olá)”. Ainda: o uso do verbo “dizer” no sentido de “escrever” é comum em casos de reparo a alguma coisa anteriormente mencionada (ex.: “Qual o chavão, digo... a religião ideal pra você?” (OFÍCIO..., 2011).



uma AFic é um padrão não canônico proveniente do padrão canônico de discurso direto, pode ser que se configure como uma consequência direta de processos de gramaticalização e, principalmente, como um produto do padrão geral de fictividade, segundo o qual “[...] duas representações discrepantes – embora não exclusivamente – estão em desacordo com relação a alguma dimensão, representando pólos opostos dessa dimensão.” (TALMY, 1996, p.212), quais sejam: factiva (concebida pelo conceptualizador como real) e fictiva (concebida pelo conceptualizador como irreal). Por essas razões, não é o caso de se aplicar aqui a noção clássica de verificação de condições de verdade, pois, para este estudo, é irrelevante saber se o falante proferiu ou não o discurso relatado, mas importa saber se a representação mimética desse discurso reportado é avaliada pelos conceptualizadores como mais ou menos factiva, como mais ou menos fictiva.

Em contraponto à AFac, cuja referência direta ou descrição da “realidade” é ponto de afastamento, a AFic é um tipo comunicativo de fictividade discursiva, mais restrito ao tipo textual narrativo de caráter oral, em que o *frame* da construção de discurso direto, em formato de autocitação, é interacionalmente acionado, porém parcialmente vinculado ao referente pretendido. Por meio de um cenário não verídico de reportagem discursiva, o agente locutório remete-se a um cenário prévio e suposto de fala, com propósito efetivo de permitir acesso mental ao cenário verídico de pensamento. A AFic não se configura como um tipo de citação direta, ou mesmo paráfrase, de enunciados realmente proferidos em trocas comunicativas ou inventadas, sendo, na verdade, avaliada como objetivamente atual;<sup>3</sup> no entanto, subjetivamente virtual. Respectivamente, isso significa dizer que a AFic é presentificada como situação efetiva, mas veiculada por meio de um processo abstrato e indireto de subjetificação. Tanto o Português Europeu (PE) quanto o Brasileiro (PB) apresentam usos de AFic com o verbo “dizer”, como se pode ver a seguir:

- (2) Eu quando peguei no sapato um estava direito tinha lá ficado no sítio mas ela (cachorra) com o outro é que ela hhh fez a dança toda e eu quando vi aquilo **disse ai meu deus o que é que eu vou fazer e agora** olha eu fiz os sapatos uns sapatos azul-marinho e agora o que é. (Português Europeu, PE – *Corpus CINTIL*)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Opto por traduzir o termo *actual* (oposto de “virtual” em Langacker (1987, 1999, 2008)) por “atual”, sobretudo pela analogia viável entre o conceito de “fictividade” (TALMY, 1996; LANGACKER, 1987) e o de “virtualização” de Pierre Lévy. Segundo Lévy (2009), virtual se opõe ao atual por se tratar de um complexo problemático que invoca uma atualização, que é a invenção ou criação de uma solução potencialmente exigida pelo virtual, como a árvore que está virtualmente na semente, cujo “problema” é brotar. Ou ainda: o meio virtual da ultrassonografia que permite o interior **passar** ao exterior permanecendo no interior, como na descoberta do sexo do bebê. Por meio do virtual, acessamos o atual, elemento vigente ou presente.

<sup>4</sup> *Corpus* do português europeu desenvolvido na Universidade de Lisboa (Portugal) pelo Grupo REPORT, do CLUL - Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, em cooperação com o Grupo NLX-Natural Language and Speech, do Departamento de Informática. Embora ele tenha sido aproveitado para um levantamento

- (3) A primeira vez que eu o vi, eu devia ter doze pra treze anos e ele cinco anos mais velho que eu, eu olhei e **disse: eu vou namorar esse cara. Não sei como não, mas eu vou namorar esse cara.** Aí alguns, alguns anos depois, acho que uns dois anos depois, ele mudou-se pra perto da minha casa. (Português Brasileiro, PB - *Corpus* NURC)<sup>5</sup>

Considerando a princípio seus contextos comunicativos de uso, nos quais são percebidas a ausência co-textual de enquadre de reportagem dialógica bem como o caráter valorativo ou apreciativo de ambas as situações, as AFics em negrito de (2) e (3) representam indiretividade e incompatibilidade entre expressão linguística e situação referida. Pode-se conceber que o que se afirma que foi dito não foi dito, mas apenas pensado. Ou seja, tais instâncias fictivas exigem um processamento mental virtual, embora sejam situacionalmente motivadas e com base no conhecimento de mundo.

É certo que a semântica e a sintaxe dessas instâncias em negrito não bloqueiam por completo seu entendimento factivo. Contudo, sem dúvida alguma, são construções discursivamente fictivas, introduzidas em contextos narrativos como eventos dinâmicos, mas que de fato são de caráter mais estático. “Dizer” sugere aprioristicamente dinamismo; não obstante, nos enunciados acima, esse dinamismo da ação enunciativa passa de ativo a contemplativo, de factivo a fictivo. Por isso, como em (2) e (3), “disse” aciona um estado mental que conecta virtualmente os interlocutores a uma proposição de caráter avaliativo, apreciativo ou valorativo, não diretamente factiva.

Nas construções de autocitação fictiva, ocorre citação virtual de pensamento; a unidade discursiva relatada não é autossuficiente, pois se trata de uma oração encaixada a um construtor de espaço mental *dicendi/sentiendi*; a oração encaixada pode ser conceptualizada como não factiva via construtor virtual de espaço mental; seu tempo verbal e dêixis, por vezes, se relacionam ao da cláusula-matriz. Enfim, são elementos que complexificam o entendimento da possibilidade de a autocitação ser analisada como instância virtual de discurso direto. Mas como o próprio nome diz (discurso reportado) e como o enquadre linguístico é tão importante quanto o conteúdo enquadrado em se tratando de Linguística Cognitiva, o desempate é mesmo de cunho discursivo, o que faz convergir *frames* cognitivos com *frames* interacionais.

---

inicial de usos de AFic e AFac em PE, utilizamos no corpo deste texto apenas alguns exemplos extraídos diretamente do CINTIL, para efeito de ilustração. Entretanto, pelo fato de que boa parte desse *corpus* foi absorvido pelo Projeto C-ORAL-ROM (CRESTI; MONEGLIA, 2005), então ele está de certa forma presente na computação geral de ocorrências constantes da seção “Análise dos resultados”.

<sup>5</sup> *Corpus* do português brasileiro desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no âmbito do Projeto Norma Linguística Urbana Culta – RJ.

A partir da exposição preliminar do objeto que se pretende analisar empiricamente, este artigo se organiza daqui por diante da seguinte forma: (i) seção acerca das bases metodológicas que nortearam a tarefa de levantar instâncias reais de fala espontânea das autocitações fictiva e factiva em *corpora* de PE e PB, eletronicamente tratados e balanceados; esta seguida por outra (ii) seção acerca da análise quantitativa e qualitativa dos dados, a qual enfatiza a importância de se submeterem categorias estabelecidas por teóricos cognitivistas ao crivo dos estudos empíricos; (iii) nas considerações finais, sumarizam-se as dimensões epistêmicas e pragmáticas do objeto de investigação com o propósito de demonstrar que o plano discursivo é capaz de fornecer pistas claras para a diferenciação entre autocitação fictiva e factiva.

### **Bases metodológicas para respostas empíricas**

Com o propósito de contrastar qualitativa e quantitativamente o fenômeno da fictividade e factividade na autocitação entre duas variedades nacionais do Português (Europeu e Brasileiro), elegemos como base de dados primordial duas das vertentes internacionais do Projeto C-ORAL-ROM (CRESTI; MONEGLIA, 2005),<sup>6</sup> este fundado no âmbito dos *Fifth Framework Program of the European Union* e *Information Society Technology Program*, com sede no Laboratório LABLITA da Universidade de Florença (2011) (Itália). Ambos os *corpora* apresentam bases similares de arquitetura, favorecendo pareamentos mais precisos entre estudos comparativos entre PE e PB. No caso desta investigação, análises de ordem quantitativa e qualitativa se restringem às transcrições dos textos orais, bem como a alguns metadados que identificam participantes, data, local, situação, etc.

Os *corpora* são os seguintes:

- 1) *Corpus* do Português Europeu compilado pelo Grupo de Linguística de *Corpus* do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) (2011) (BACELAR DO NASCIMENTO et al., 2005). O C-ORAL-ROM (CRESTI; MONEGLIA, 2005) compreende 152 textos que cobrem um período de 30 anos (1970-2002), totalizando cerca de 30 horas de gravação e de 317.916 palavras gráficas transcritas;
- 2) *Corpus* do Português Brasileiro compilado por pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos em Linguagem, Cognição e Cultura (NELC), ao Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) e ao Grupo Interfaces Linguagem, Cognição e Cultura (Incógnito), os quais estão sediados na Faculdade

---

<sup>6</sup> “A principal meta do projeto C-ORAL-ROM é fornecer um conjunto comparável de *corpora* de língua falada espontânea das principais línguas românicas, nomeadamente Francês, Italiano, Português e Espanhol.” (CRESTI; MONEGLIA, 2005, p.1).

de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (RASO; MELLO, 2010, 2012). Com base na diatopia do estado de Minas Gerais (basicamente a região metropolitana da capital Belo Horizonte), o *corpus* prevê pelo menos 200 textos e 300.000 palavras, divididos em uma metade formal (a ser implementada) e uma metade informal (já utilizada nesta pesquisa). De acordo com informações do site do C-ORAL-BRASIL (UFMG, 2011), a metade informal (coletada entre os anos 2007 e 2010) se divide em um domínio privado/familiar (80%) e um domínio público (20%). Cada domínio se divide em monólogos (1/3), diálogos (1/3) e conversações (1/3).<sup>7</sup> Submetido à ferramenta TextSTAT, esse grupo de dados apresenta 13.243 *types* e 233.934 *tokens*.

Como se poderá notar, por vezes, lanço mão ainda do banco de dados Big Brother Brasil (2002),<sup>8</sup> por mim coletado e transcrito para minha tese de doutorado (ROCHA, 2004) e cuja estrutura não está adequada ao padrão C-ORAL. Se fosse submetido a esse padrão, o banco de dados Big Brother Brasil poderia ser enquadrado como pertencente à classe formal, do tipo mídia e subtipo *reality show*. Segundo informações obtidas por meio da ferramenta TextSTAT, ele apresenta 3.851 *types* e 43.319 *tokens*, correspondentes a quatro horas e meia de gravações ininterruptas do programa. A decisão por inserir esse material se relaciona ao fato de que é possível endossar a natureza colostrucional do padrão (EU) DISSE/FALEI X-ORACIONAL no pareamento com *frames* interacionais específicos, o que também é permitido pelos *corpora* C-ORAL em virtude da disponibilização dos metadados.

É preciso mencionar ainda o levantamento de AFics e AFacs feito junto ao *corpus* do NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro - Brasil), que reúne entrevistas gravadas entre as décadas de 1970 e 1990, perfazendo um total de 1.500 horas, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas. Ainda de acordo com informações do *site*, esse material representa o desempenho linguístico de falantes de ambos os sexos, distribuídos em três faixas etárias - 25 a 35 anos, 36 a 55, e 56 anos em diante - gravados em três situações distintas: 1) aulas e conferências; 2) diálogos informais; 3) entrevistas. O arquivo sonoro da fala do Rio de Janeiro abrange um total de 394 entrevistas com 493 informantes, sendo 238 (60,4%) do tipo diálogo entre informante e documentador, 99 (29,1%) do tipo diálogo entre dois informantes e 57 (14,4%) de elocuições formais.

---

<sup>7</sup> Os metadados da parte informal do *corpus* encontram-se em fase de finalização e não puderam ser aproveitados nesta investigação.

<sup>8</sup> *Reality show* produzido pela Rede Globo de Televisão (2002) e exibido sem interrupções por um dos canais Sky (TV por assinatura via satélite).

## Métodos e justificativas: “Falei-e-disse”<sup>9</sup>

Em linhas gerais, os métodos e as justificativas partem da axiomatização de dois ditos sentenciosos produzidos por uma aldeã portuguesa durante um almoço com sua família, em 2010. Após enumerar uma grande quantidade de árduas tarefas exigidas por seu cotidiano no campo, foi-lhe perguntado se haveria outras mais, ao que ela responde: “Também não podes ter tudo!”. Certo tempo depois, falando sobre um dos pratos servidos durante a refeição, galinha assada, e para deixar os convivas à vontade, institui localmente um provérbio: “Galinha é feita para comer com a mão!”. Se fosse ensopada (em PB) ou estufada (em PE), talvez o procedimento fosse outro e não pudéssemos abrir mão do garfo e da faca. No entanto, podíamos comer com a mão, já sabendo que não se pode ter tudo. Ora, os preceitos também-não-podes-ter-tudo e galinha-é-feita-para-comer-com-a-mão têm a ver, análoga e respectivamente, com:

- (i) os limites de quantificação de dados desta investigação, uma vez que computar e analisar o emparelhamento de determinadas construções com grandes quantidades de material discursivo, contemplando *frames* cognitivos e interacionais, demanda esforços cuja medida é o possível de cada pesquisador, em determinado momento. Como afirmam Waugh et al. (2006, p.122, tradução nossa), “[...] enquanto mais ênfase [em relação aos demais capítulos do livro] em linguística de *corpus* tem sido sobre imensos *corpora* (às vezes consistindo de milhões de palavras), aqui focaremos em *corpora* menores com comunidades de fala bem definidas em eventos de fala bem definidos.”;
- (ii) os procedimentos adotados para se investigar o objeto, visto que ele se apresenta de forma peculiarmente perspectivizada. No caso da analogia com a galinha assada, mesmo podendo-se dispor de garfo e faca como ferramentas acessórias (nesta investigação, eletrônicas), para se destrinçar a comida (nesta investigação, discurso direto fictivo e factivo), a opção pelo manual, dadas as especiais condições do objeto, não poderia ser descartada.

Então, vamos aos meus limites de “tudo” e dos procedimentos para destrinçar a “galinha”. Tomou-se como ponto de partida o rastreamento nos *corpora* de contextos de ocorrência dos lexemas “disse” e “falei” em virtude de poderem ser intuitiva e usualmente considerados prototípicos de discurso direto (especificamente, de autocitação), como instâncias específicas dos lemas *dicendi* DIZER e FALAR — isso embora o “falar” não seja comum em português europeu como introdutor de discurso relatado. No entanto, trata-se de uma informação importante para o estabelecimento de contraste entre variedades nacionais do

---

<sup>9</sup> Expressão idiomática típica do PB, de caráter reiterativo, cujo significado é o de sentenciar convictamente uma proposição como conclusiva e praticamente inquestionável. Por exemplo: Falei e disse: “A saúde entra pela boca”. (MURFY, 2011).

Português, no sentido de verificar se essa diferença implica distinções culturais e conceptuais.

A opção pela primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo diz respeito:

- (i) a dêixis de primeira pessoa do singular favorável à busca de autocitações, como exemplares de reportagem discursiva propícios à localização da fictividade em discurso direto. Casos de autocitação em primeira pessoa do plural foram descartados por se partir do princípio nocional de que se um grupo de mais de um sujeito produz, em coro, certo enunciado reportado, cairia por terra a possibilidade do uso de “dizer” exclusivamente como “pensar”;
- (ii) ao entendimento de que o discurso reportado (AFac ou AFic) normalmente remete a um espaço passado de caráter perfectivo, haja vista sua própria definição e a escolha de um participio passado (“reportado”) para linguisticamente enquadrá-lo. No entanto, é possível admitir usos de AFic com verbos no imperfeito (ex.: “Eu dizia (pensava): ‘ai meu Deus!’”) e no presente histórico (ex.: “Eu digo (penso): ‘ai meu São Geraldo!’”);
- (iii) quanto ao modo indicativo, temos em conta que ele tende mais à expressão da factividade cujo contraponto factual é a base para a virtualização das construções fictivas, ou seja, a indiretividade da fictividade depende da diretividade factiva; em outros termos, diretividade remete ao processo de referenciação mais verídico das entidades e situações, enquanto a indiretividade, ao menos verídico. O modo subjuntivo é mais propenso à localização de discurso reportado em contextos hipotéticos, ou seja, mais objetivamente irrealis, o que não é nosso objetivo.

A decisão por restringir formas de busca de fictividade na autocitação, em dados orais, com dêixis de primeira pessoa do singular associada ao pretérito perfeito do indicativo obtém maior delimitação quando seus exemplares são separados em duas “prateleiras” paradigmáticas básicas — ambas esquematicamente ancoradas na construção semiaberta (EU) DISSE/FALEI X-ORACIONAL:

- (i) (EU) DISSE/FALEI (PROFERI) X-ORACIONAL, de caráter factivo;
- (ii) (EU) DISSE/FALEI (PENSEI) X-ORACIONAL, de caráter fictivo.

Pode-se notar desde já que se trata de uma escolha proposital por construções “despidas” de sintagmas “direcionais” (ex.: “lhe”, “para ela”, “com João”, etc.), os quais indicariam de imediato os destinatários e, por conseguinte, o caráter semanticamente factivo do discurso direto. A escolha se alinha à busca de fatores externos à estrutura argumental (GOLDBERG, 1995) que podem dar conta da factividade ou da fictividade das construções gramático-discursivas de autocitação. Em parte, a localização dessas construções nos *corpora* se deu

via ferramentas eletrônicas (concordanciadores Contextes e TextSTAT), mas a separação nas duas prateleiras de tendências foi feita manualmente, dada a importância de se contemplar o material circunvizinho a essas instâncias, para posterior separação em autocitação fictiva e factiva.

## **Análise dos resultados**

Justificadas as escolhas, partimos para a quantificação dos dados, para posterior contraste entre os resultados extraídos do C-ORAL-ROM Português e do C-ORAL Brasil. Quaisquer conclusões a partir desse procedimento dizem respeito exclusivamente a esses *corpora* e não a generalizações acerca de ambas variedades nacionais do português como um todo. Conforme anunciado, assume-se, em PE, de modo geral, que o verbo “falar” não perfila subestrutura na base *dicendi*. Essa constatação advém de consultas formais e informais feitas a nativos de PE e, em parte, da investigação de frequência em *corpora*. Certamente, trata-se de uma informação datada, uma vez que os *corpora* consultados têm limites temporais, bem como a intuição dos nativos diz respeito ao momento que circunscreveu o desenrolar desta investigação.

Na variedade europeia do *corpus*, a tarefa de introduzir a voz de outrem, considerando dados de fala espontânea, caberia sobretudo ao verbo “dizer”. Pelo menos no tocante à sua frequência no *corpus* C-ORAL-ROM Português, as formas de seu lema somam 1.983. Considerando todas as 317.916 palavras transcritas do *corpus*, perfazem um total de 0,62%. Como esta investigação se limita à autocitação na primeira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, buscou-se inicialmente a forma “disse”, que apareceu 230 vezes, sendo que apenas 50 corresponderam ao padrão (EU) DISSE X-ORACIONAL (44 AFacs e seis AFics).

As seis AFics compreendem conversas entre colegas, cientes da presença do gravador, sendo a maioria com pesquisador presente. No que diz respeito ao tipo de metadados classe, as ocorrências se distribuem em (i) informal, familiar/privado, monólogo (3); (ii) formal, mídia, entrevista (1); (iii) formal, formal em contexto natural, conferência (1); (iv) informal, público, conversação (1). A pouca quantidade de dados nesse *corpus* em relação à AFic não é condição suficiente para garantir que esse tipo de autocitação não pertença ao inventário de construções gramático-discursivas de PE. Por outro lado, o mesmo *corpus* apresenta apenas 21 usos de “falei”. A maior parte das ocorrências associa o verbo a sintagmas preposicionais, como “falei em”, “falei de”, “falei com”, “falei a(o)”.

Manipulado por meio da ferramenta TextSTAT, o *corpus* C-ORAL Brasil apresentou números bem distintos em relação às ocorrências de “disse” e “falei”, bem como em relação a AFics e AFacs. O vocábulo “disse” aparece apenas 22

vezes, sendo que apenas dois instanciam AFac, e não há casos de AFic com esse verbo. Já o “falei” ocorre 351 vezes, sendo 153 usos em contexto de AFac e 68 em AFic.

Com auxílio da ferramenta TextSTAT, buscaram-se também no *corpus* NURC-RJ ocorrências do item lexical “disse”. Os resultados foram bem distintos dos encontrados no *corpus* C-ORAL Brasil. O TextSTAT devolveu para o *corpus* NURC-RJ 812 *tokens* “disse” (em 1ª, 2ª e 3ª Pessoas do Singular do Pretérito Perfeito do Indicativo), sendo 318 somente de 1ª PSPPI. Dos 318, 169 estão inseridos em expressões conformativas, discurso indireto, construções transitivas diretas com objeto resumitivo, construções transitivas (bi)indiretas, construções transitivas direta e indireta. O restante, 149, diz respeito ao padrão focalizado (EU) DISSE X-ORACIONAL (A Y), subdividido em:

- (i) (EU) DISSE X-ORACIONAL – 90 (factivos)
- (ii) (EU) DISSE X-ORACIONAL A Y – 30 (factivos)
- (iii) (EU) DISSE (PENSEI) X-ORACIONAL – 29 (fictivos)

Em contrapartida, no banco de dados Big Brother Brasil (ROCHA, 2004), “disse” aparece seis vezes: cinco na terceira pessoa e um na primeira. Este único caso de autocitação é factivo. Não há casos de AFics com “disse” no banco de dados. No entanto, “falei” ocorre 69 vezes, sendo 43 casos (62,3%) em contextos de AFics e 26 em AFacs (37,7%).

Em relação à autocitação fictiva, os números apresentados por cada *corpus* sinalizariam contrastes marcantes entre variedades nacionais do Português bem como contrastes diafásicos e diatópicos entre os dados de fala do C-ORAL Brasil e do NURC-RJ e o banco de dados Big Brother Brasil, salvaguardadas as devidas distinções de arquitetura entre *corpus* e banco de dados.

O que preliminarmente chama atenção no cruzamento entre C-ORAL Brasil e NURC-RJ é a quantidade de usos gerais de “disse” no primeiro (22) e a quantidade de usos do mesmo *token* no segundo (812), independentemente de critérios de factividade e fictividade, bem como de pessoas discursivas. Seria o caso de hipotetizar em favor de variação diatópica entre variedades carioca e mineira de PB. Entretanto, deve ser contemplada a arquitetura de ambos os *corpora* e sobretudo a diferença entre eles em relação a procedimentos teórico-metodológicos. Mesmo admitindo-se tais considerações, não seria o caso de dispensar o fato de que em PB o verbo “disse” também pode integrar construções de autocitação fictiva, como vimos no exemplo (3).

Longe de banalizar os esforços de elaboração de cada *corpora*, o que se defende aqui é que se formos nos basear apenas nos dados do C-ORAL Brasil,



poderíamos postular uma irrisória quantidade de usos de “disse” em PB e, por conseguinte, cair na falácia de que o verbo está em fase de desuso ou de que em Portugal se “diz”, enquanto, no Brasil, se “fala”. Não se trata disso, uma vez que o mesmo poderia ser dito em relação ao número de ocorrências de “disse” fictivo no C-ORAL-ROM Português, que se restringe a seis casos apenas. Estamos lidando com *corpora* específicos e suas interdições. Embora sejam imensos, são *corpora* e não a totalidade da língua.

Entretanto, considerando as não interdições, os *corpora* C-ORAL Brasil e C-ORAL-ROM Português apontam para preferências colostrucionais<sup>10</sup> específicas na integração de verbo com a autocitação, o que talvez se estenderia aos demais moldes de discurso reportado. Talvez pudéssemos afirmar que, em termos de fala espontânea no domínio exclusivo desses *corpora*, PE sinaliza preferência pelo verbo “dizer” como *dicendi*; enquanto PB, pelo “falar”. De fato, há que se tomar cautela com essa generalização dada a diatopia e a variação diastrática específica de ambos os *corpora*. Por outro lado, é o que ocorre em termos de autocitação, fictiva ou factiva, no recorte desta pesquisa. Seria o caso de perguntar: o que subjaz a essas escolhas considerando o estudo de propriedades sociais, culturais e conceptuais desse tipo específico de variação pluricêntrica? Como verbos, que processos específicos “dizer” e “falar” perfilam na função *dicendi/sentiendi*?

Em certa medida, a etimologia dos verbos “dizer” e “falar” endossa a natureza construcional nas perspectivizações conceptuais distintas de AFac e AFic, pois aponta para a fragilidade do conceito de sinonímia no que diz respeito à integração do significado do verbo com o todo da construção discursiva de autocitação. “Dizer” advém do verbo latino *dico, is, ere, dixi, dictum*, cuja proto-raiz grega, *deik*, a mesma de dêixis, significa mostrar ou apontar. Assim, etimologicamente “dizer” tem o sentido de mostrar pela palavra. Por outro lado, “falar” é proveniente do verbo latino *fabulo, as, are*, significando contar, narrar, tagarelar ou inventar. Contemporaneamente, podem ser considerados verbos sinônimos, ou seja, significam exprimir por meio de palavras. Entretanto, a extensão de preferências por determinados itens lexicais para ocorrer em *slots* construcionais particulares (*collocations*)<sup>11</sup> faz com que eles atuem, pelo menos semanticamente, de modo distinto nas instâncias de ocorrência.

“Dizer” só é igual a “falar” quando se admite a existência de sinônimos perfeitos, o que acionaria uma concepção de cognição desengajada (LANGACKER, 2008), segundo a qual grande parte de nossa atividade cognitiva é desassociada da experiência corpórea imediata, pois faz uso de meios fundamentais para

---

<sup>10</sup> A hipótese colostrucional de Stefanowitsch e Gries (2003, 2008) envolve essencialmente a identificação da força de associação entre uma determinada construção e um item lexical.

<sup>11</sup> De acordo com Saeed (2003, p.60), *collocation* refere-se à tendência de as palavras repetidamente ocorrerem juntas.

transcendê-la, como a memória, a projeção de futuro com base na observação do presente e sobretudo os modelos de abstração. Assim, sinonímia pode ser considerada uma abstração, sem se considerarem graus de instanciação colostrucionalmente estabelecidos, pois, desta forma, “dizer” e “falar” passam a disparar significados distintos, por fazerem parte de *construals* distintos.

Contudo, faz-se necessário avaliar isso em termos empíricos e sincrônicos. Começamos pela expressão “falei e disse”,<sup>12</sup> que, em PE, equivaleria semanticamente a “tenho dito”.<sup>13</sup> Trata-se de um ponto de partida emblemático em virtude do fato de que ambos, “falei” (V1) e “disse” (V2), estão em coordenação aditiva num mesmo composto lexical. Em PB, como unidade lexicomorfêmica construcional, “falei e disse” é um marcador discursivo cuja operação argumentativa, para além da semântica lexical, assinala pragmaticamente uma conclusão enfática. Contudo, sem dispensarmos plenamente a leitura composicional, pois o todo também está relacionado às partes, observamos uma reiteração semântica interna que se inicia por “falei” e não por “disse”, sem remetermos de forma alguma a um pleonasma. A fixação dessa ordem específica para a formação do idioma “falei e disse” não é aleatória. Por que a coordenação entre os dois verbos não é inversa, como “disse e falei”?

Sua concatenação estrutural sugere que o V2 reitera V1 arrematando sua interpretação. Essa arrematação com V2 sugere que “disse” perspectiviza conceptualmente algo diferente de V1. É preciso assumir, então, a hipótese de que “disse” perfilaria mais um processo pontual e incisivo de demonstração de conteúdos pelas palavras, o que é endossado pela expressão “tenho dito”, em PE. Diferentemente disso, “falar” perfilaria mais um processo geral de verbalização, que remete a capacidades e habilidades de produção de fala. Todavia, ambos podem assumir a função superordenada *dicendi/sentiendi*, dependendo das frequências de usos em variedades nacionais do Português, bem como de variações diafásicas em termos intralinguísticos.

Podemos ilustrar o perfilamento de ambos os processos verbais com outro dito, que emite o seguinte juízo de valor: “Falamos muito, dizemos pouco”,<sup>14</sup> segundo o qual “falamos” suscitaria uma profusão contínua, excessiva e abundante de oralidade, enquanto “dizemos” focaliza a enunciação de conteúdos pontualmente relevantes em termos de pensamentos e sentimentos. Admitindo-se uma suposta inversão em “Dizemos muito, falamos pouco” ou “Falamos pouco, dizemos muito”, a conotação encaminhada pelo perfilamento verbal integrado à construção aponta para a paráfrase de que mesmo falando pouco dizemos muito, ou seja, mesmo não

---

<sup>12</sup> Expressão que intitula o blog do brasileiro jjDourado (FALEI E DISSE..., 2011).

<sup>13</sup> Expressão que intitula o blog do português António Lopes da Costa (2011).

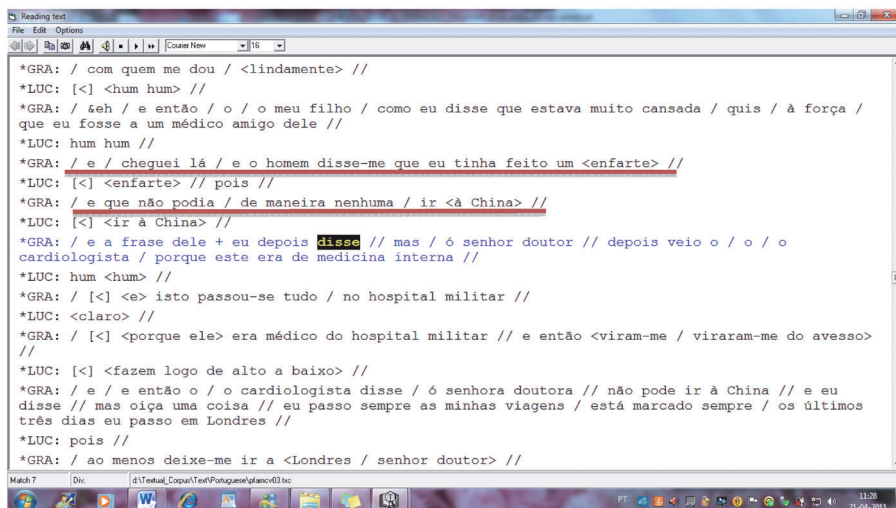
<sup>14</sup> Amigos de Jesus (2011).

fazendo uso da profusão contínua, excessiva e abundante de oralidade, somos capazes de dizer com poucas palavras coisas tomadas como relevantes.

Tendo em vista o *corpus* C-ORAL e os perfis de cada processo verbal em foco, o fato de PE sinalizar preferência pelo verbo “dizer” como *dicendi* e PB eleger o “falar” para essa função, pelo menos em termos de autocitação, não tem a ver com a pervasividade dos casos de AFic em ambas as variedades. Muito pelo contrário, o fenômeno ocorre tanto em PE quanto em PB, mas com verbos *dicendi/sentiendi* específicos.

Retomemos, então, a hipótese de que o discurso direto em forma de autocitação apresenta instâncias virtuais (fictivas) de seus tipos comunicativos como diametralmente opostas, mas contíguas, às suas instâncias atuais ou efetivas (factivas). Testando-a com base nos dados extraídos dos *corpora* e do banco de dados mencionados, o que primeiramente deve ser destacado é a questão do enquadre de reportagem dialógica ou monológica na tomada de decisão pela leitura fictiva ou factiva da autocitação, sendo ambas predominantemente características do tipo textual narrativo. Além disso, no cenário de reportagem, o endereçado ouve ou escuta uma avaliação em caso de AFic; entretanto, ouve ou escuta um diálogo reportado quando se trata de AFac. Dessa forma, a tendência geral é a seguinte: quando a construção de autocitação está imersa na reportagem de diálogos, a opção pela interpretação factiva é mais clara. A simples inserção do discurso de outrem no jogo de vozes sinaliza trocas conversacionais prévias entre participantes reportados, como podemos verificar a seguir:

(4)



(C-ORAL-ROM PORTUGUÊS)

Em (4), no terceiro turno de GRA, “e o homem disse-me que” constrói um espaço mental de discurso indireto via *dicendi* + complementizador (“que”), o qual localmente empreende uma marca propícia à reportagem dialógica, abarcando como argumento externo uma terceira pessoa (“homem”) e um sintagma direcional (“me”). Dessa forma, aciona-se claramente a perspectiva do outro, mesmo que de forma branda, para que o enunciador anuncie posteriormente a sua própria perspectiva. Note ainda que o encaixe “eu tinha feito um enfarte e que não podia de maneira nenhuma ir à China” referencia o evento diretamente. O quinto turno de GRA, “eu depois disse mas ó senhor doutor”, arremata a interpretação factiva da autocitação com o uso de “depois” com valor de sequência temporal de eventos e com o encaixe imediato da conjunção “mas”, que retoma o espaço-base aberto por “e o homem disse-me que”, estabelecendo uma operação de caráter contra-argumentativo; com o vocativo interjectivo “ó senhor doutor”, que não se configura como instância genérica, mas factiva. Disparado o *frame* cognitivo de comunicação discursiva, nota-se claramente que o ambiente discursivo é mais favorável a atos de fala como pedido, instrução, aconselhamento e sugestão, vinculando-se à face de competência, aquela em que o falante reivindica para si o respeito e a aprovação de ter suas habilidades reconhecidas. Tais considerações também se aplicam a (5), em que temos um exemplo de AFac em PB, que apresenta suas especificidades:

- (5) então eu **nũ** sei // eu tomei anestesia antes de sentir dor / ele falou / não precisa de sentir dor // começou dar contração já vou te dar anestesia // dor é coisa do passado / nũ sei o quê // beleza // o Bernardo / aí ele falou assim / Regina / do jeito que eu te conheço / e sei que cê é tranquila / **eu falei / cê pode ir pro hospital sim // que até cê sair de Contagem e chegar aqui no Otaviano Neves //** porque no Otaviano Neves que es nasceram // **falei / ah / então assim / doutor Fernando / eu vou / e peço o médico de plantão / pra e' olhar // se ele achar que tá / já na hora / aí eu ligo pro sior / sior vai po Otaviano Neves // sior mora lá perto / tal // não / beleza // então faz isso // que e' tava dormindo // aí na hora que eu chego no Otaviano Neves / tá bem sentadinho // e' lá na recepção me esperando // **aí eu falei assim / ah / o sior veio // e ocê acha / que eu nũ te conheço // cê é tranquila.****

(C-ORAL BRASIL)

As sequências negritadas de autocitação em (5) também estão completamente imersas em ambiente de reportagem dialógico, o que, em geral, propicia sua conceptualização factiva. Tanto “ele falou / não precisa de sentir dor // começou dar contração já vou te dar anestesia // dor é coisa do passado / nũ sei o quê” quanto “o Bernardo / aí ele falou assim / Regina / do jeito que eu te conheço / e sei que cê é tranquila” circunscrevem uma conversação reportada, criando sucessivos espaços mentais *dicendi*, que conferem a marcação de perspectiva alheia, anterior

à perspectiva de autocitação. Dessa vez, todos os casos de discurso reportado em (5), em molde direto, evidenciam maior força na perspectiva do falante reportado (SANDERS; REDEKER, 1996), ao contrário do molde indireto. De certa forma, isso endossa a natureza factiva das autocitações da falante de (5), porque a voz do outro ou a própria voz reportadas diretamente ganham dinamicidade conceptual, em vez de contornos contemplativos em torno do cenário descrito. Os participantes reportados são mais ativos em termos de veiculação dos discursos.

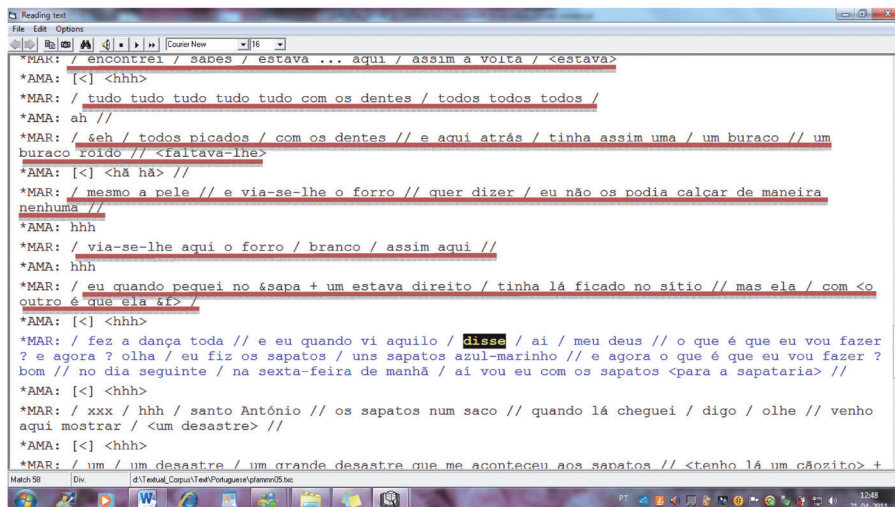
Além disso, outras pistas internas à autocitação contribuem para sua leitura factiva: em “eu falei / cê pode ir pro hospital sim”, a dêixis de segunda pessoa “cê” (embora formalmente “cê”, redução de “você”, possa ser considerado de terceira) se alinha ao espaço passado aberto pelo construtor “eu falei”, harmonizando deiticamente a destinação do discurso de uma primeira pessoa para uma segunda em um momento temporalmente não discrepante. Na sequência “falei / ah / então assim / doutor Fernando”, o elemento interjetivo “ah” integrado ao marcador de retomada de espaço anteriormente aberto, ou seja, de discurso reportado, e ao vocativo não genérico “doutor Fernando” evoca a factividade no interior da fala encaixada.

Externamente à autocitação em si, como exemplo final do excerto (5), temos: “**ai** eu falei **assim** / ah / o sior veio // e ocê acha / que eu **nũ** te conheço // cê é tranquila”. O marcador discurso “ai” e advérbio “assim” — com seu valor semântico dêitico básico (COSTA, 1997) correspondente a “desse modo”, “dessa maneira” ou “desse jeito” — remetem ao que foi factivamente dito. Por isso, contribuem para o aparecimento de sequências AFacs. Isoladamente, tais expressões dêiticas não garantem se a interpretação é factiva ou fictiva, pois ambas são passíveis de ocorrer em ambientes de AFic, ou seja, dependem do contexto em que estão ancoradas para endossar uma leitura ou outra.

Finalmente, partimos para as ocorrências de AFics em PE e PB. O entorno linguístico à AFic é similar em ambas as variedades. Isso quer dizer que as pistas co-textuais e contextuais são semelhantes na determinação fictiva da autocitação, contribuindo para o acionamento do *frame* cognitivo de avaliação, geralmente emparelhado com atos de fala como promessa, planejamento, avaliação e apreciação, e relacionado com a reivindicação de face de amizade, aquela em que o sujeito discursivo almeja ser socialmente incluído, em busca de solidariedade.

No exemplo (6) de AFic em PE, logo abaixo, há três participantes: AMA (mulher, 40-50 anos, pesquisadora, interveniente, lisboeta), MAR (mulher, 40-50 anos, ensino médio, do Porto) e XYZ (homem, interveniente), que conversam sobre cães. Com gravador não escondido e pesquisador presente, a interação se enquadra na classe informal, familiar/privada, monólogo, cuja gravação foi feita nos idos de 1970. MAR relata o fato de que teve um de seus sapatos roído por seu cão:

(6)



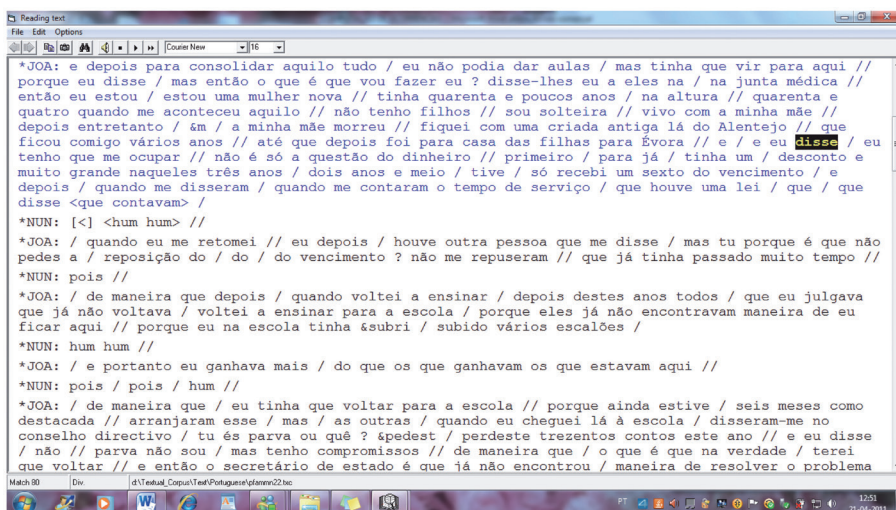
(C-ORAL-ROM PORTUGUÊS)

O primeiro ponto a se destacar são as falas de MAR, produtora do enunciado AFic, cujo verbo “disse” vem assinalado em tarja preta. Note que o enquadre de reportagem monológica é evidente (trechos sublinhados), embora no cenário atual haja intervenções de AMA, outra participante, que basicamente se limitam a “hhh”, que simbolizam elementos paralinguísticos ou não linguísticos. Não há reportagem dialógica co-textual, e a narrativa desemboca na autocitação de caráter fictivo, subordinada a um construtor de espaço mental temporal (“e eu quando vi aquilo”), que prepara o terreno linguístico para o anúncio de uma apreciação. A oração encaixada “ai/ meu Deus// o que é que eu vou fazer? e agora?” recorre ao elemento interjetivo “ai”, que endossa a incompatibilidade entre forma e significado de “disse”, conceptualizado como “pensei”. Interjeições seriam comuns apenas à expressão da oralidade, mas são também capazes de evocar conteúdos estritamente epistêmicos. Além disso, o vocativo “meu Deus” suscita uma interlocução com uma entidade sem referente no mundo, o que se relaciona à baixa resolução ou granularidade de AFic, seguida por duas perguntas retóricas de caráter fictivo, que apontam para uma projeção temporal futura, embora deitadamente ancoradas no espaço passado da enunciação relatada. “Como o futuro a Deus pertence”, em se tratando de pareamento de discurso com dados de cultura em PE (também em PB), tal projeção ganha um caráter imponderável e imprevisível; portanto, desengajado, pelo menos no “por-entanto” do fluxo discursivo. Tais elementos diluem quaisquer ambientes factivos de enunciação, permitindo que o valor epistêmico de “disse” se convalide como “pensei”, “apreciei”, “considerei” ou “conclui”, incompatível com seu uso

meramente reportativo ou reconstrutivo de diálogos. Por isso, AFics apresentam, em geral, valor de conclusão apreciativa acerca de um fato relatado e não de um relato de vozes de outrem, sendo detectadas pelo conjunto de pistas diluídas discursivamente.

Examinemos outro caso de AFic em PE, que endossa as considerações em torno de (6). Trata-se de uma outra interação, cujos metadados se distinguem da seguinte maneira: dois participantes, JOA (mulher, acima de 60 anos, graduada, aposentada, entrevistada e lisboeta) e NUN (homem, 18 a 25 anos, estudante universitário, entrevistador e lisboeta); conversa entre colegas num café no ano de 2001, com gravador não escondido e pesquisador participante. O tópico é a educação de JOA, e a classe, informal, familiar/privada, monólogo. O exemplo (7) de AFic é produzido por JOA:

(7)



(C-ORAL-ROM PORTUGUÊS)

Em (7), o enunciado “e eu disse/ eu tenho que me ocupar / não é só a questão do dinheiro” é passível de ser enquadrado como AFic, embora haja menção a outros sujeitos reportados no fluxo inicial do discurso (“disse-lhes eu a eles / na junta médica”). Para tanto, deve-se levar em consideração o fato de que, por si só, o conteúdo proposicional de “e eu disse/ eu tenho que me ocupar/ não é só a questão do dinheiro” não apresenta *status* epistêmico, mas se tomado como promessa, na enunciação, passa a evocar cenário fictivo ou virtual (LANGACKER, 2008).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> O autor afirma que a fictividade se expressa inclusive na invocação fictiva de um cenário de ato de fala. A proposição de “Eu estarei lá”, por exemplo, não codifica promessa por si só, mas, se tomada como enunciado,

Além disso, é fundamental destacar a ausência de um sintagma “direcional” imediata e localmente amalgamado ao verbo *dicendi* — “e eu disse (~~a-les~~)/ eu tenho que me ocupar/ não é só a questão do dinheiro”, o que coloca em cheque a certeza de factividade na reportagem discursiva. Essa ausência fortalece ainda mais a possibilidade de interpretação fictiva do referido enunciado quando o enquadre imediato que o antecede, representado pelo trecho “depois entretanto/ &m / a minha mãe morreu // fiquei com uma criada antiga lá do Alentejo // que ficou comigo vários anos // até que depois foi para casa das filhas para Évora”, menciona um tempo posterior ao encontro com a junta médica.

Nessa interação reportada com a junta médica, JOA afirma que vivia com a mãe, mas, em momento discursivo subsequente, enuncia o falecimento da mãe, bem como a partida da criada. Infere-se então que JOA esteja tratando de sua condição solitária, nesse momento. Acrescenta-se a isso a conjunção “e / e” (presente em “e / e eu disse”), que pode ser lida como “e então”, expressão de caráter conclusivo que desemboca na tomada de decisão “eu tenho que me ocupar”. Isso possibilita a interpretação fictiva, de caráter mais contemplativo e avaliativo, do que reportativo.

Em geral, é comum nos casos de AFic a ausência de tais sintagmas “direcionais”. Como o endereçado do pensamento reportado é o próprio falante do cenário de reportagem, a autocitação se torna mais fictiva. Entretanto, torna-se fundamental o uso do *dicendi/sentiendi* para que se estabeleça a discrepância característica da fictividade, pois, no caso, “dizer” está por “pensar”, ou mais especificamente, por “avaliar”. É como se JOA, em (7), dissesse: “eu avaliei: eu tenho que me ocupar, não é só a questão do dinheiro”, mesmo fazendo uso de “disse”. Além disso, novamente, percebe-se a projeção futura no encaixe reportado, o que corrobora o caráter epistêmico local de um verbo *dicendi/sentiendi*, cuja semântica apriorística favoreceria a leitura factiva. No cenário de reportagem de (7), há um endereçado: NUN. Além de não fazer parte do cenário reportado, ele se limita a simples consentimentos como “hum hum” e “pois”, permitindo o livre fluxo digressivo de JOA.

Entretanto, tais condições não podem ser sempre consideradas *sine qua non* para delimitação da construção de AFic, pois, como venho defendendo, todas as ocorrências devem ser pontualmente avaliadas e quaisquer generalizações são, por demais, arriscadas. Por isso, insisto que se trata mesmo de um “pântano”, permeado de tendências e não de limites categóricos. Mesmo assim, é importante adentrar ainda mais na areia movediça da autocitação fictiva, tendo como corda de salvação outras pistas linguísticas fundamentais. Quero dizer com isso que AFics podem aparecer em contextos de reportagem dialógica, como de certa forma foi prenunciado.

---

passa a assumir essa condição.



Observemos então os metadados de (8): participantes, MAN (mulher, 25 a 40 anos, pesquisadora, entrevistadora e lisboeta) e JOS (homem, 40 a 50 anos, professor, entrevistador e açoriano); conversa entre colegas num café em 2001, com gravador não escondido e com pesquisador participante; o tópico é tese de doutorado; e a classe, informal, familiar/privado, diálogo. Passemos ao exemplo:

(8)

```

*JOS: [<] <hhh>
*MAN: / mensal / não é // e foi um bocado por aí que eu / me decidi // porque eu sempre tinha dito
que / de quando fiz a tese de mestrado / que não queria / que não queria mais teses / <hhh> //
*JOS: [<] <hhh>
*MAN: / que tinha ficado completamente / &ah / cansada / de / deste tipo de / de stress //
*JOS: <hum hum> //
*MAN: / [<] <principalmente> porque o trabalho / é / muito engraçado // quem gosta de linguística
gosta de ter sempre / um assunto / para poder ir trabalhando // agora aquela imposição / de ter que /
que escrever um novo / uma tese / e no periodo tal / e não sei ... isso aí é que / é / é stress a
mais //
*JOS: há há //
*MAN: / e eu na altura tinha dito / a minha orientadora / na véspera / da / da defesa / ela disse-me
// amanhã não se esqueça / quando sair da defesa / vai inscrever a tese de doutoramento // e eu disse
/ ai sim / pois // é melhor esperar <sentada / porque / não> /
*JOS: [<] <hhh>
*MAN: / não me parece // mas depois / &ah / pronto // &eh / com um projecto que / em que eu
participei / aqui no <centro> /
*JOS: [<] <hum hum> //
*MAN: / aquele da preposição / &ah / começaram a surgir / porque a pessoa mexendo em dados / <começam
a>
*JOS: [<] <hum hum> //
*MAN: / surgir ideias / e <questões> /
*JOS: [<] <hum hum> //

```

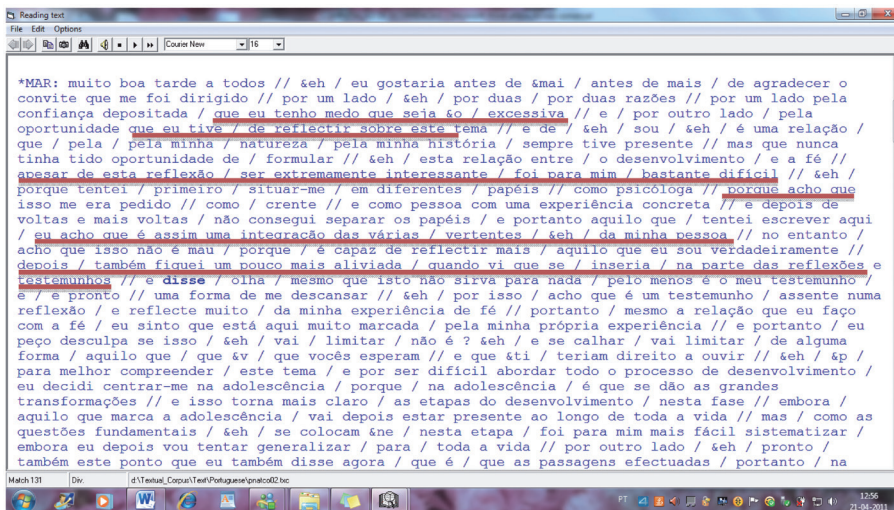
(C-ORAL-ROM PORTUGUÊS)

Em (8), a autocitação prefaciada por “disse”, em tarja preta, pode ser considerada um caso fronteiro entre AFac e AFic. Antes, é preciso mencionar que o participante JOS, na sequência da autocitação, apenas produz “hhh”, que, conforme já dito, simboliza elementos paralinguísticos ou não linguísticos, os quais careceriam de verificação prosódica, para se perceber qual seu significado pontual. Entretanto, é certo que ele não demonstra dúvida acerca do caráter factivo ou fictivo da autocitação de MAN.

Outras pistas prosódicas e contextuais são muito relevantes para a discussão de (8). Por exemplo, no meio da sequência “e eu disse/ ai sim/ pois // é melhor esperar <sentada”, há duas barras (//). Segundo critérios de tipos de pausas prosódicas do C-ORAL-ROM (CRESTI; MONEGLIA, 2005), trata-se de um símbolo que representa pausa prosódica conclusiva, de valor terminal. Com isso, poderíamos admitir que a AFac se encerraria em “pois //”, considerando que há um enquadre de reportagem dialógica, cujas participantes são MAN e sua orientadora de mestrado. Assim, “é melhor esperar <sentada” se configuraria como uma unidade enunciativa à parte, admitindo-se que desconhecemos as motivações subjacentes à produção de “//” por MAN.

Por outro lado, impor uma perspectivação AFic ao enunciado como um todo no fluxo discursivo “e eu disse/ ai sim/ pois // é melhor esperar <sentada” não é completamente implausível, sem desrespeitarmos a informação melódica. Por quê? Mesmo sob o enquadre reportativo dialógico e mesmo com a informação prosódica mencionada, a unidade entoacional “é melhor esperar <sentada/” aciona um ato de fala fictivo e por conta disso faz com que “disse” perfile inclusive “considerarei” e não apenas “proferi” (o primeiro encaixe “ai sim/ pois” já apresenta valor de concordância e assentimento). Tratar-se-ia de uma proposição, a princípio, sem *status* epistêmico, mas como “é melhor esperar <sentada/” é encaixada num contexto específico, evoca ironicamente uma promessa, ou seja, a de sair da defesa de mestrado e logo se inscrever no doutorado. Ainda sob o domínio de um construtor *dicendi/sentiendi* de espaço mental que a antecede, tal resposta fictiva à orientadora só poderia ser pensada por MAN no cenário prévio a (8), mas não proferida, visto que MAN violaria a máxima de qualidade (GRICE, 1982), provocando constrangimento entre orientanda e orientadora. Por sua vez, o endereçado JOS em (8), professor, supostamente conhecedor da dinâmica das relações político-acadêmicas e de que um enunciado como esse seria um bom motivo para verificação, do tipo “disseste isso a ela?”, simplesmente aproveita seu turno para produzir “hhh”. Ou seja, isso pode ser entendido como: MAR não disse isso à sua orientadora, mas está sinalizando fictivamente sua divergência em relação ao fato de se inscrever no doutorado após a defesa de mestrado.

Em termos de emparelhamento das AFics com os subcampos por classes de *corpora* definidas por Cresti e Moneglia (2005), basicamente divididos em formal e informal, é preciso dar relevo ao fato de que as ocorrências desse padrão construcional se dão em ambos os níveis. Um estudo mais aprofundado sobre os tipos e subtipos de classes em nível de relação colostrucional com as AFic e AFac não é propósito pontual desta investigação, dado que os casos de AFic do *corpus* C-ORAL-ROM Português são poucos e que não dispusemos dos metadados do C-ORAL Brasil. No entanto, é possível sinalizar que as AFics, em PE, se alocam nas classes informal e formal. Os exemplos analisados até o momento pertencem à parte informal dos *corpora*. Já o (9) pertence à parte formal e apresenta os seguintes metadados: participante (MAR, mulher, 25 a 40 anos, psicóloga, conferencista); a situação é o XIX Colóquio da Associação de Professores Católicos, realizado em 2001, com gravação não escondida e pesquisador não presente; o tópico, desenvolvimento mental e valores religiosos; a classe é formal, formal em contexto natural, conferência.



(C-ORAL-ROM PORTUGUÊS)

O excerto (9) é a abertura de uma conferência em que MAR faz uso de AFic num contexto marcadamente subjetivo, permeado de perspetivações conceptuais indicadoras de um envolvimento incisivo do sujeito da conceptualização no perfilamento de aspectos dos objetos de conceptualização. O enquadre apreciativo, subjetivo e epistêmico é ilustrado pelas expressões sublinhadas, antecedendo a AFic “e disse/ olha/ mesmo que isto não sirva para nada / pelo menos é o meu testemunho/ e/ e pronto // uma forma de me descansar”. O que se encaixa após “disse” é uma clara demonstração de debate interno relatado. O uso da expressão atencional “olha”, autodirecionada, é seguida da construção concessiva encabeçada por “mesmo que”, a qual desemboca numa explícita modalização via remoção de barreiras (SWEETSER, 1990) com o uso de “pelo menos”, associado à subjetividade máxima de “é meu testemunho”. MAR figura como elemento de uma relação conceptualmente geradora de expectativas objetivas, pois ela se insere em um contexto discursivo formal (conferência), mas, por outro lado, migra, pelo menos na abertura de sua fala, para um fluxo discursivo subjetivista. Isso caracterizaria o excerto como instância de um processo geral de subjetificação, inerente às AFics.

Os casos até agora discutidos sugerem que a construção AFic é um todo fictivo e não apenas o verbo *dicendi/sentiendi* a ela integrado, haja vista as pistas internas e externas à autocitação fictiva. Isso reforça a hipótese colostrucional de que, ao interagir com as construções, sejam elas em quaisquer níveis de complexidade, gramatical ou discursiva, o verbo pode assumir comportamentos

sintáticos e semânticos multifacetados. No caso desta investigação, por razões metodológicas, a sintaxe da autocitação se encerra em uma fórmula semiaberta específica, mas quando lançamos olhar sobre ela na dimensão dos *corpora*, os tipos de encaixe variam sobremaneira em termos de dêixis, interjeição, vocativos, etc. Agora, é preciso acionar os dados em PB para que possamos estabelecer sua análise específica de usos de “falei” fictivo e efetuar posteriormente um contraste entre variedades nacionais acerca das discussões até aqui empreendidas.

A hipótese de que o pensamento encaixado na construção AFic se dá por escaneamento mental, e não exclusivamente por movimento conceptual, parece se confirmar tanto para as ocorrências em PE quanto para as em PB. A modalidade fictiva de autocitação se relaciona a um escaneamento mental de um pensamento prévio, pressupondo o crivo ou a contemplação, subjetivos, de determinadas situações e consolidando-se como uma unidade construcional e colostrucional específica na integração entre construtor de espaço mental *dicendi/sentiendi* e oração encaixada. O exemplo (10) ilustra bem isso:

- (10) &he / fiquei um ano / falei / ah / mas eu fiz isso / pronto // fiz minha &li [/2] minha licenciatura bem feita // se precisar / bem / mas / queira Deus que eu nunca hei de precisar desse trem // vou / passar no concurso / vou trabalhar nas empresa / vou ser redatora / tradutora / vou mexer com esses negócio // mas nunca dei a sorte // aí / foi a &p [/3] situação foi ficando difícil / quase um ano formada e sem ganhar dinheiro algum / pá // qual eu falei / &v [/1] &v [/1] um dia eu desesperei / **falei / ô gente / acho que eu tenho que sair aí / ir numa escola aí / deixar meu currículo nas escolas //**

\*REN: hum hum //

(C-ORAL BRASIL)

Novamente, podemos estabelecer uma divisão entre os elementos externos e internos à AFic. O co-texto que precede “falei / ô gente / acho que eu tenho que sair aí / ir numa escola aí / deixar meu currículo nas escolas” não é marcadamente de reportagem dialógica, mas eminentemente de relato de planejamentos. Diante disso, o enunciador pré-condiciona subjetiva e discursivamente o escaneamento mental sobre a construção de autocitação fictiva de (10), imediatamente antecedida pelo verbo “desesperei”, que perfila emoção acentuada. O que sucede ao construtor de espaço mental *dicendi/sentiendi* “falei” é um encaixe encabeçado pelo interjetivo “ô”, que exprime os afetos do ânimo não necessariamente em condições factivas e se ancora no vocativo genérico “gente”, desengajado de quaisquer instâncias específicas. A emissão da expressão verbal “acho”, em modalidade epistêmica, amalgamada ao restante do encaixe oracional de promessa, também contribui para conferir fictividade à construção como um todo. Boa parte das ocorrências de AFic no *corpus* C-ORAL Brasil apresenta encaixe relatado em formas de promessas e

planejamentos, o que mais uma vez corrobora a postulação de Langacker (2008) acerca da invocação fictiva de cenários de ato de fala, ou seja, proposições sem *status* epistêmico apriorístico, se tomadas como promessa, evocam cenário fictivo.

O exemplo de AFic em (11) ilustra muito bem a relevância do fenômeno da dêixis, especialmente no discurso encaixado, para o estabelecimento da interpretação fictiva da autocitação. Embora haja o prenúncio de reportagem dialógica, a emanação fictiva persiste. Acompanhe o fragmento a seguir:

(11)

\*EDE: <a sua menina / envem aí // <tá grandona / viu> //  
\*JUL: <tá grande> //  
\*JUN: <tô tomando remédio yyyy> //  
\*EDE: <oito anos> //  
\*MAR: <sarou / a dor no estômago> //  
\*JUL: <dez> //  
\*LOH: <não / meu estômago / e' / falou que é gastrite / né> //  
\*EDE: <No' / achei que ea tinha> + <ah / já entendi> //  
\*MAR: <ah / tá> //  
\*JUL: <teve um dia que alguém me falou assim / Nossa / cê tá velha / hein / sua menina tá com dez anos / **eu falei / velha é ela** //  
\*JUN: <ô gente / tem um remédio tão bom que eu tô tomando yyyy> //  
\*MAR: <Buscopan> //  
\*JUL: que tá com dez ano //  
\*EDE: <velha é a estrada / <cê nũ falou com ela> //  
\*JUL: <eu não> //  
\*JUN: <e' chama é [1] é [1] é [1] é> +  
\*MAR: <minha mãe / quando tá com dor de estômago / ea toma é Buscopan // toma o Buscopan então / que tira a dor> //

(C-ORAL BRASIL)

A terceira fala de JUL em (11) reporta o seguinte: “teve um dia que alguém me falou assim / Nossa / cê tá velha / hein / sua menina tá com dez anos / **eu falei / velha é ela** //”. A leitura desta fala é reificada conceptualmente como factiva até JUL preencher o espaço mental aberto por “eu falei” com a asserção ofensiva “velha é ela”. É importante destacar que a dêixis de terceira pessoa (“ela”) é responsável por fictivizar o todo da autocitação, subjetificando-o enfaticamente. Suponha que JUL tivesse rebatido diretamente o que ela própria considerou no episódio narrado uma ofensa por parte desse “alguém”, ou seja, “Nossa / cê tá velha / hein / sua menina tá com dez anos //”. JUL poderia ter reportado sua resposta desta forma: “eu falei: velha é você”. A permuta de “você”, de segunda pessoa, por “ela”, de terceira, no X-ORACIONAL da autocitação é dêítica e fictivamente emblemática. A dêixis de terceira pessoa “ela” é incompatível e discrepante em relação ao cenário

pretérito marcado pelos verbos “teve”, “falou” e “falei” e à interação entre duas interlocutoras que se tratariam em segunda pessoa, como “você”, como é o caso do “alguém”, que se utiliza de uma variante desse pronome: “*cê tá velha*”. Tal discrepância, marca primordial de fictividade, é desencadeada apenas por uma pista linguística, que é suficiente para EDE comentar na sequência: “<velha é a estrada / <*cê nũ falou com ela*> //”. E JUL responde: “<eu não> //”. Não falou, porque apenas pensou. Pode ser que, nesse trecho, JUL esteja negando apenas que falou “velha é a estrada”, mas a sobreposição de vozes não garante isso, visto que JUL pode ainda estar se remetendo ao fato de não ter chamado o “alguém” de velha.

## Sumário e conclusões

Finalmente, podemos estabelecer uma tabela comparativa de tendências entre AFics e AFacs em termos de aspectos semântico-pragmáticos, com base nos dados encontrados nos *corpora* em PE e PB; e, a partir desse contraste, retomar e focar as dimensões da fictividade aqui postuladas, quais sejam: (i) dimensão epistêmica, ancorada em mecanismos de cognição como *frames* cognitivos, escaneamentos mentais, extensões metafóricas e metonímicas, etc.; (ii) dimensão pragmática, que agrega *frames* interacionais, dêixis, atos de fala e trabalhos de face, etc.

A constatação de sua multidimensionalidade só é possível quando estudamos o fenômeno com base em dados reais de fala, os quais fornecem evidências no âmbito cognitivo e interacional de forma a delimitar mais precisamente as tendências que levam à leitura factiva ou fictiva da autocitação. É preciso salientar que cada característica semântico-pragmática disposta separadamente na tabela seguinte não é por si só suficiente para a atribuição de valor fictivo ou factivo à autocitação. Tais tendências atuam simultaneamente, convergindo para o estabelecimento multifacetado da fictividade. Estabelecidas dentro do domínio definido pelo tipo textual narrativo, as dimensões epistêmica e pragmática da AFic estabelecem contiguamente a convergência entre *frames* cognitivos e interacionais de natureza fictiva, colaborando ao mesmo tempo com a noção de fictividade geral em termos de mapeamento do fenômeno a partir de pistas discursivas extraídas de *corpora*.

A dimensão epistêmica da AFic comporta tendências específicas para:

- (1) a reportagem preferencialmente monológica, afeita a contextos digressivos e subjetificadores da enunciação, em que proliferam conteúdos expressivos de emoção, fictivamente perspectivizados;

- (2) o material co-textual epistêmico, o qual favorece colostrucionalmente o encaixe da AFic, à medida que, lançando mão de expressões subjetificantes, como o uso de verbos como “achar”, “pensar”, “desesperar”, etc., torna o ambiente discursivo propício ao entendimento da autocitação como fictiva;
- (3) o uso de verbos “disse” (em PE e PB) e “falei” (PB) com o sentido de “pensei” ou “considerarei”, licenciado pela metáfora PENSAMENTO É FALA ou pela metonímia DIZER/FALAR POR PENSAR (ROCHA, 2006), que desemboca numa integração epistêmica com a construção de autocitação; isso faz com que a função prototípica *dicendi* (de dizer) desses verbos passe a assumir também um valor *sentiendi* (de sentir), bem como provoca uma incongruência entre forma e sentido, dado o desemparelhamento entre a forma canônica de autocitação direta e o significado de avaliação da AFic;
- (4) a evocação do *frame* de avaliação, em que o conceptualizador emite um juízo de valor, via autocitação fictiva, acerca de determinada entidade ou situação;
- (5) o escaneamento mental, em que o conceptualizar percorre mentalmente um conjunto de alternativas concebidas e arrançadas em determinada ordem, ou seja, no caso de AFic, ele contempla, escaneando, uma situação prévia, imobilizada no passado, a partir do crivo valorativo da autocitação fictiva;
- (6) a presença de vocativos genéricos, como “gente”, “meu Deus”, por vezes associados a interjeições epistêmicas, que remontam a uma oralidade virtual, dado o contexto global fictivo.

Tais aspectos da dimensão epistêmica da AFic endossam as noções de fictividade geral, porém mapeiam pistas que contribuem para se categorizar algo como fictivo. O item (1) é de grande representatividade para se angariar o atributo da subjetividade para o fenômeno; o (2) ilustra a necessidade do valor epistêmico ancorado à dimensão discursiva, pois mesmo as expressões consagradas como fictivas (ex.: “A cerca vai do platô até o vale”) podem ser tomadas como factivas, haja vista o próprio reconhecimento de Talmy (1996) de que uma parte de nossa cognição pode muito bem perceber a imagem de algo em movimento, percorrendo o caminho que vai do platô ao vale, sem tomarmos isso como algo irreal; o (3) emblematisa a necessidade de postulação de processos metafóricos e metonímicos subjacentes ao fenômeno, os quais certamente endossam a natureza incongruente da leitura fictiva em relação ao que ela referencia em termos de veridicalidade conceptualmente reificada, mas não de condições de verdade completamente externas; o (4) complementa o caráter subjetivista do fenômeno, a partir de escolhas próprias e adequadas à circunscrição de cada rotina de interação; o (5) diz respeito a uma particularidade de AFic, que é o escaneamento mental, em vez do movimento conceptual (AFac), embora ambos possam ter como base mecanismos de fictividade; o (6) adiciona ao conjunto de pistas o caráter generalizante da fictividade, visto que o vocativo apresenta granularidade de baixa

resolução; sendo assim, a integração colostrucional interjectiva assume valor epistêmico. Ou seja: ambos, vocativo e interjeição, assumem valor mais abstrato.

Já a dimensão pragmática da AFic comporta tendências específicas para:

- (1) no cenário de reportação (monológico e, por vezes, dialógico), AFics geralmente invocarem atos de fala fictivos, arregimentando proposições que aprioristicamente não teriam *status* epistêmico, mas se tomadas como promessa, planejamento, avaliação e apreciação, suscitam cenários de fictividade;
- (2) no cenário reportado, o endereçado ser o próprio sujeito discursivo do cenário de reportação; já neste último cenário, o endereçado é ou são o(s) interlocutor(es), que assistem à digressão fictiva do falante e por vezes podem questionar o valor fictivo/factivo do juízo de valor emitido, expressando não somente dúvida acerca do que foi proferido, mas admiração ou espanto;
- (3) no cenário de reportação, o usuário da AFic reivindicar face de amizade, aquela em que ele almeja ser socialmente incluído, na busca de solidariedade. Uma vez que a solidariedade é orientada em direção à face de amizade, expressa-se, em certa medida, uma determinada expectativa de empatia do(s) outro(s), postulando-se ênfase na afinação de pontos em comum;
- (4) por vezes, haver incongruência dêitica entre a oração encaixada da AFic e o enquadre co-textual precedente, o que auxilia na leitura de fictividade da autocitação, mesmo em ambiente de reportação dialógico.

As características de (1) a (4) sustentam a dimensão pragmática da fictividade no âmbito da autocitação, considerando, a princípio, que a teoria da Linguística Cognitiva estuda a linguagem como fundamentada na intersubjetividade da interação social. Com isso, a dimensão epistêmica da fictividade está inapelavelmente ancorada à sua contraparte pragmática, em termos de emparelhamento global. Por isso, os itens (1) a (4) complementam interacionalmente os atributos fictivos do *frame* cognitivo de fictividade. Um dos aspectos é o fato de a AFic invocar atos de fala fictivos, de caráter epistêmico, cujo valor se alinha mais à contemplação de eventos passados ou futuros do que propriamente a ações presentes. Outro aspecto é a questão de o endereçado no cenário reportado ser o próprio falante da AFic no cenário de reportação. Isso remete a um debate interno exposto que figura como um juízo de valor destinado ao(s) participante(s) da cena de reportação, como se realmente houvesse ocorrido um debate prévio entre interlocutores. Com este ponto, pode-se preconizar a existência de *frames* interacionais fictivos, geralmente atrelados à reivindicação de face de amizade, visto que atos de fala digressivos ou reflexivos se alinham, por vezes, à busca de solidariedade e empatia. O arremate fictivo pode ainda ser representado pela incongruência que, em certas ocorrências, atinge o fenômeno da dêixis. E isso está na ordem



da fictividade geral, em que ocorrências fictivas criam ambientes discrepantes em termos de referenciação.

A contar com as tendências apontadas, os *frames* cognitivos de fictividade atuam fortemente quando os *frames* interacionais de fictividade estão também em ação. O mesmo poderia talvez ser postulado para os *frames* cognitivos e interacionais de carácter factivo. Outras semioses podem contribuir para esse entendimento. Por exemplo, a epígrafe em arte digital (FCARTUNES, 2011) ilustra a inequívoca natureza semiológica e interativa da linguagem, ao mesmo tempo que circunscreve o fenômeno linguístico e sociocognitivo discutido: a autocitação fictiva e, por conseguinte, sua co-extensão factiva. Mesmo considerando todos os aspectos que tendem a delimitar uma e outra, a epígrafe pode ser interpretada fictiva ou factivamente. Considerando o interlocutor que gesticula e tem sua imagem desfocalizada e duplicada à esquerda, como se isto remetesse a um prévio debate interno, tendemos a postular, com base no título “*So I said ‘what the hell is that?’*”, que ele faz uso de uma AFic. No entanto, o interlocutor de braços cruzados pode interpretar essa mesma autocitação como factiva. Desse modo, estaríamos diante de perspetivações conceptuais distintas, determinadas por sujeitos distintos, que podem representar conflitos cognitivos internos, porém não necessariamente conflitos de ordem interacional. “A fictividade é um fenômeno (in)questionável”, “diria” o homem de braços cruzados.

ROCHA, L. F. M. Fictive Self-quotation in Brazilian and European Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.63-92, 2014.

- **ABSTRACT:** *Studies about fictivity consider that certain linguistic expressions are only indirectly related to their meant referents; and that unreal scene is often presented by language users as means of mental access to the real scene. By overlapping cognitive and interactional frames, the fictive self-quotation phenomenon (ROCHA, 2004, 2006) is a discursive type of fictivity, by which conceptualisers pose a subjectifying assessing perspective to the direct speech in the first person. The main purpose of this paper is to analyse fictive self-quotation and its factive co-extension in oral corpora of European and Brazilian Portuguese, focusing on the construction “(I) said X-clause”. As for the data, the C-ORAL-ROM Portuguese corpus (BACELAR DO NASCIMENTO et al., 2005), the C-ORAL Brazilian corpus (RASO & MELLO, 2010, 2012), and a database from the reality show Big Brother Brasil (2002) are used, all of which subjected to electronic data processing tools. The results present meaningful conceptual and diaphasic contrasts between the uses of “disse” and “falei” in the national varieties, since the verb “falar” is not often used to build a reported speech corresponding to mental space in the European Portuguese and that, from a constructional standpoint, certain interactional frames seem to favour fictive self-quotation more promptly.*
- **KEYWORDS:** *Self-quotation. Fictivity. Cognitive Linguistics. Corpus Linguistics.*

## REFERÊNCIAS

- AMIGOS DE JESUS. *Falamos muito, dizemos pouco*. Disponível em: <<http://amigosdejesus.com.br/site/?p=36>>. Acesso em: 08 maio 2011.
- BACELAR DO NASCIMENTO, M. F. et al. The Portuguese *Corpus*. In: CRESTI, E.; MONEGLIA, M. (Ed.). *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora of spoken romance languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p.163-207.
- BIG BROTHER BRASIL 1. Direção: José Bonifácio de Oliveira e Carlos Magalhães. Rio de Janeiro: Organizações Globo, 2002 (início do programa em 29 de janeiro — coleta do corpus entre 13 de março a 2 de abril). 47 fitas de vídeo (282 horas), VHS, son., color.
- CORPUS CINTIL. *Corpus internacional do português*. Disponível em: <<http://cintil.ul.pt/>>. Acesso em: 24 mar. 2011.
- COSTA, A. L. da. *Tenho dito*. Disponível em: <<http://vozpropria.blogspot.com/>>. Acesso em: 07 maio 2011.
- COSTA, S. R. Assim se interpreta assim. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v.1, n.1, p.107-117, 1997.
- CRESTI, E.; MONEGLIA, M. (Ed.). *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora for spoken romance languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2010. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=dizer>>. Acesso em: 07 abr. 2011.
- FCARTUNES. *So I said "what the hell is that?"* Disponível em: <<http://fcartunes.wordpress.com/>>. Acesso em: 14 mar. 2011.
- FRANCIS, E. J.; MICHAELIS, L. A. (Ed.). *Mismatch: form-function incongruity and the architecture of grammar*. Stanford: CSLI Publications, 2003.
- GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1982. v.4, p.81-103.
- FALEI E DISSE... Disponível em: <<http://jldourado.blogspot.com/>>. Acesso em: 07 maio 2011.
- LANGACKER, R. W. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- \_\_\_\_\_. Virtual reality. *Studies in the Linguistics Sciences*, Urbana-Champaign, v.29, n.2, p.77-103, 1999.

\_\_\_\_\_. *Foundations of Cognitive Grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987. v.1.

LÉVY, P. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 2009.

MURFY, D. *Falei e disse: "A saúde entra pela boca"*. Disponível em: <<http://www.fotolog.com/douglasmurphy/60040224>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

OFÍCIO DOS CHAVÕES. Disponível em: <<http://oficiodoschavoes.blogspot.com/>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

PROJETO NURC. *Projeto norma linguística urbana culta do Rio de Janeiro*. Disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/nurc-rj/>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

RASO, T.; MELLO, H. R. *C-ORAL-BRASIL 1: corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. *The C-ORAL-BRASIL corpus*. In: MONEGLIA, M.; PANUNZI, A. (Org.). *Bootstrapping information from corpora in a crosslinguistic perspective*. Florença: Firenze University Press, 2010. v.1, p.193-213.

ROCHA, L. F. M. A fala silenciosa reportada: metáfora, metonímia e mesclagem. *Linguística*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.23-38, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. *A construção da mimesis no reality show: uma abordagem sociocognitivista para o discurso reportado*. 2004. 254f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAEED, J. I. *Semantics*. Cambridge: Blackwell, 2003.

SANDERS, J.; REDEKER, G. Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse. In: FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. (Ed.). *Spaces, worlds and grammar*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1996. p.290-317.

SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

STEFANOWITSCH, A.; GRIES, S. T. Channel and constructional meaning: a collostructional case study. In: KRISTIANSEN, G.; DIRVEN, R. (Ed.). *Cognitive sociolinguistics: language variation, cultural models, social systems*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. p.129-152.

\_\_\_\_\_. Collostructions: investigating the interaction of words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics*, Amsterdam, v.8, n.2, p.209-243, 2003.

TALMY, L. Fictive motion in Language and "Ception". In: BLOOM, P.; PETERSON, M. A.; GARRETT, M. F. *Language and Space*. Cambridge: MIT Press, 1996. p.211-276.

UNIVERSIDADE DE FLORENÇA. *LABLITA*. Disponível em: <<http://lablita.dit.unifi.it/>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. Centro de Linguística. *CLUL*. Disponível em: <<http://www.clul.ul.pt/>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *C-ORAL BRASIL*. Disponível em: <<http://www.c-oral-brasil.org>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

WAUGH, L. R. et al. Multiple empirical approaches to a complex analysis of discourse. In: GONZALEZ-MARQUEZ, M. et al. (Ed.). *Methods in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2006. p.120-148.

Recebido em novembro de 2012.

Aprovado em janeiro de 2013.

# A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E EXPRESSÃO VERBAL: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA PARA A MANIFESTAÇÃO DA FUTURIDADE

Marcos Rogério CINTRA\*

- **RESUMO:** Neste artigo propomos uma descrição das formas verbais de futuro em articulação com o funcionamento discursivo do gênero em que se manifestam. Nosso enfoque concentra-se nas formas verbais que atualizam a expressão do futuro do presente no gênero radiofônico notícia com entrevista. Descrevemos a estruturação desse gênero em termos de recursos estratégicos (DIJK, 1990, 2010) que visam aumentar a percepção factual das informações veiculadas. Mostramos que o fato de as notícias com entrevista serem estrategicamente elaboradas implica não apenas que a forma de apresentação das informações é esquematicamente concebida para favorecer a interação, mas também que essa estruturação discursiva motiva a elaboração linguística do conteúdo da informação. Nossa investigação permite constatar que as formas de futuro do presente podem ser discursivamente descritas e distribuídas em decorrência de três diferentes eventos prospectivos que integram: eventos programados, eventos da interação em curso e eventos procedimentais. Além disso, nosso estudo mostra a viabilidade de se estabelecer uma relação entre gênero discursivo e expressão verbal, visto que algumas formas de futuridade, como o futuro perifrástico progressivo, são favorecidas por práticas discursivas como as notícias com entrevista.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Futuro do presente. Gênero discursivo. Notícias com entrevista. Estruturação estratégica.

## Introdução

Em grande parte das investigações empreendidas sobre a futuridade verbal, a vinculação da expressão do futuro a um gênero discursivo não é avaliada como fundamental para descrever as suas formas de manifestação. Geralmente a noção de gênero serve apenas como parâmetro metodológico para a delimitação de um *corpus* de análise, relegando a um segundo plano as relações que se instanciam entre a estruturação do discurso e a materialização da futuridade. No cenário de pesquisas desenvolvidas acerca da futuridade verbal no português brasileiro (PB), por exemplo, podemos apreciar um relevante e variado conjunto de estudos que tende a abordar a expressão do futuro como uma questão linguística de

---

\* UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Diamantina – MG – Brasil. 39.100-000 – marcoscintra@ufvjm.edu.br

natureza fundamentalmente sintático-semântica (BALEEIRO, 1988; SILVA, M., 2000; OLIVEIRA, 2006; POPLACK; MALVAR, 2007; entre outros). Não são comuns, nesse sentido, abordagens que inscrevam a futuridade também como um objeto de investigação textual.

Neste artigo, por outro lado, propomos que a futuridade pode ser discursivamente descrita, não apenas no sentido de que o gênero pode propiciar a ocorrência de determinadas formas verbais, mas também no sentido de que o funcionamento discursivo — efetivado na ação conjunta de atores sociais empenhados na construção interacional de sentidos — permite que sejam reconhecidas regularidades na distribuição das formas verbais na materialidade textual. Trata-se de um tipo de enfoque ainda lacunar na literatura sobre o assunto e, dessa forma, procuramos contribuir para essa discussão. Para abordar a relação entre gênero e expressão verbal, focalizaremos as formas verbais que atualizam a expressão do futuro do presente num gênero ainda pouco investigado, as notícias radiojornalísticas com entrevista.<sup>1</sup>

Na grande maioria das investigações recentes sobre a expressão verbal da futuridade no PB (BALEEIRO, 1988; SILVA, M., 2000; SILVA, A., 2002; OLIVEIRA, 2006; POPLACK; MALVAR, 2007; entre outros), não se encontram, por exemplo, descrições sobre a realização do futuro perifrástico progressivo, formado pela perífrase *ir* <sub>(presente)</sub> + *estar* + *gerúndio*. Nas notícias com entrevista, por outro lado, esse tipo de ocorrência de futuro progressivo é percentualmente significativo, destacando-se no conjunto de possibilidades de variação das formas de futuro nesse gênero. Esse fato, como argumentaremos no decorrer do trabalho, constitui evidência favorável de que determinados modos de expressão verbal são propiciados ou motivados em razão das contingências enunciativas do gênero em que se materializam.

Nosso universo de investigação compõe-se por 22 informes com entrevista, selecionados dos radiojornais *Desperta Rio Preto* (DRP), *Jornal do Servidor Público Municipal* (JSPM) e *Jornal do Trabalhador* (JT), da cidade de São José do Rio Preto – SP.<sup>2</sup> Trata-se de radiojornais diários que divulgam fundamentalmente notícias de interesse público, centradas em acontecimentos e eventos de relevância geral acerca da cidade de São José do Rio Preto e adjacências. Diferentemente do gênero notícia e do gênero entrevista em

<sup>1</sup> Deve-se ressaltar, a esse respeito, que já foram bastante investigadas as entrevistas em debates radiofônicos (ALMEIDA; GERAB, 2006; AQUINO, 2008; entre outros), mas pouco enfoque foi dado às entrevistas que integram as notícias como uma de suas partes, constituindo casos de “hibridação” ou “hibridização” de gêneros midiáticos (PINHEIRO, 2002).

<sup>2</sup> Para garantir a padronização do material transcrito e fornecer indicações da situação interativa, tomou-se como referência o “Manual do Sistema de Transcrição de Dados”, elaborado por Tenani e Gonçalves (2003) para o atualmente denominado Projeto ALIP (“Amostra Linguística do Interior Paulista” - Banco de Dados Iboruna – UNESP/S. J. Rio Preto). O conjunto completo das notícias radiojornalísticas com entrevista transcritas encontra-se em Cintra (2011).

sentido estrito (PRADO, 1989), os informes selecionados constituem um gênero híbrido, que aqui será denominado **notícia com entrevista**.<sup>3</sup>

Tendo em vista essas considerações, este artigo divide-se em quatro partes. Na primeira delas, revisitamos alguns estudos que tratam da expressão do futuro do presente, ressaltando que na literatura sobre o assunto mesmo trabalhos recentes tendem a focar a futuridade como uma questão de natureza fundamentalmente sintático-semântica, colocando em um segundo plano as relações que se estabelecem entre gênero e manifestação verbal. Em consequência, muitas dessas investigações não conseguem identificar ocorrências de futuridade cuja manifestação se vincula a determinados modos de interlocução verbal. Em seguida, discutimos que o gênero notícia com entrevista propicia a atualização de formas perifrásticas progressivas de futuridade de acordo com o seu funcionamento interacional estratégico, apresentando uma descrição dos principais aspectos textuais e discursivos que permitem caracterizar essa forma de interlocução. Na terceira parte, por sua vez, interpretamos a distribuição das formas verbais de futuro em decorrência dos diferentes eventos prospectivos que integram, isto é, mostramos que a distribuição das formas de futuro pode ser correlacionada a eventos discursivos que permitem caracterizar o funcionamento enunciativo das notícias com entrevista. Por fim, expomos algumas considerações finais, enfatizando que a investigação da relação que se estabelece entre gênero e expressão verbal pode oferecer uma explicação para o fato de a materialização de algumas formas de futuridade, como o futuro perifrástico progressivo, ser favorecida por práticas discursivas como as notícias com entrevista.

## **Gênero discursivo e expressão verbal da futuridade**

A coexistência de formas perifrásticas e sintéticas relacionadas ao domínio da futuridade, diacronicamente documentadas na evolução das línguas neolatinas, evidencia uma codificação dinâmica relacionada ao processo de analiticidade, em que formas sintéticas e analíticas alternam-se (COUTINHO, 2005, p.276-277; FLEISCHMAN, 1982a; KLAUSENBURGER, 2000; SILVA, R., 2006, p.143). A esse padrão cíclico de síntese de uma construção perifrástica inicial e conseqüente substituição por uma forma perifrástica emergente, ao longo do tempo, Castilho (1997, p.35) denomina “continuidade da inovação”.

---

<sup>3</sup> Nas notícias com entrevista selecionadas, o gênero entrevista encontra-se imbricado no gênero notícia que, por sua vez, materializa-se nos hipergêneros *Desperta Rio Preto* (DRP), *Jornal do Servidor Público Municipal* (JSPM) e *Jornal do Trabalhador* (JT). Esses radiojornais, assim como outras interações jornalísticas, comportam variadas práticas discursivas, podendo ser denominados hipergêneros. As notícias com entrevista são transmitidas ao vivo e representam um dos muitos gêneros que esses hipergêneros congregam.

Os variados estudos que abordam a expressão verbal da futuridade no PB são, fundamentalmente, elaborações dessa premissa da continuidade de inovação na tentativa de descrever a distribuição das formas de futuridade, enfocando suas realizações mais destacadas. Essas pesquisas convergem para a constatação de que o futuro analítico formado por *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* suplantou sua forma concorrente sintética (BALEEIRO, 1988; SILVA, M., 2000; SILVA, A., 2002; OLIVEIRA, 2006; POPLACK; MALVAR, 2007; entre outros), que pode ser considerada uma das várias “camadas” (HOPPER, 1991) em que se desdobra o domínio da futuridade.

Baleeiro (1988), por exemplo, fundamentada em ocorrências do português culto falado em São Paulo (NURC-SP), e Ademar da Silva (2002), baseado principalmente em um conjunto de conversações telefônicas, constatam que a perífrase *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* e o presente simples acompanhado de adjuntos adverbiais de tempo são formas consideravelmente mais produtivas que o futuro sintético. O estudo de Oliveira (2006), que corrobora esses resultados, é bastante ilustrativo por mostrar que o emprego da forma perifrástica de futuro é uma mudança que se acelera rapidamente. Ao comparar a distribuição do futuro sintético, do futuro perifrástico *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* e do presente simples entre as décadas de 1970 e 1990, com base em amostras de diálogos entre informante e documentador (DIDs – RJ e Salvador) do projeto NURC, Oliveira (2006) atesta a redução do futuro sintético, o aumento de *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* e a estabilização do presente: futuro sintético (25/11%), *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* (164/73%), presente simples (37/16%) na década de 1970 (226 ocorrências); futuro sintético (5/3%), *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* (137/82%), presente simples (25/15%) na década de 1990 (167 ocorrências).

No conjunto de notícias com entrevista analisadas, foram identificadas quatro principais possibilidades de manifestação verbal do futuro do presente: *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo*, *ir* <sub>(presente)</sub> + *estar* + *gerúndio*, presente simples e futuro sintético, conforme demonstram (1), (2), (3) e (4), respectivamente.

- (1) **S.S.:** e no programa de hoje nós **vamos conversar** com a diretora do Sindicato e Conselheira Municipal de Saúde S. L. B... (JSPM-02:02)
- (2) **R.:** isso mesmo... os diretores **vão tá indo** até as empresas onde **vão tá entregando** as carteirinhas pros associados que já se cadastraram e os novos... fazendo seu cadastramento (JT-03:29)
- (3) **J.:** com certeza... na sexta-feira aqui no caminhão **sobe** no palco éh:: Tinoco e Gentil Rossi fazendo um show ah:: da música sertaneja (JT-04:34)
- (4) agora a garantia do registro é uma garantia tanto pro empregado principalmente como pro próprio empregador é uma garantia que amanhã ou depois ele não **sofrerá** um processo (JT-11:83)



A ordem de apresentação das formas verbais destacadas anteriormente (1 > 4) representa a sua distribuição quantitativa no *corpus*. As ocorrências em (1) e em (2) (*ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* e *ir* <sub>(presente)</sub> + *estar* + *gerúndio*, respectivamente) perfazem quase a totalidade dos dados e, por isso, são notadamente as perífrases mais relevantes para caracterizar a expressão verbal do futuro do presente nas notícias com entrevista. Embora as ocorrências em (3) e (4), presente simples e futuro sintético, apresentem menor expressividade quantitativa, ainda assim comportam certa recorrência. Considerando-se essas quatro formas de manifestação verbal do futuro do presente, pode-se propor a seguinte tabela:

**Tabela 1** – Expressão do futuro do presente nas notícias com entrevista

Forma de manifestação	Total
<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>infinitivo</i>	162 (62%)
<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>estar</i> + <i>gerúndio</i>	51 (20%)
<i>presente simples</i>	30 (11%)
<i>futuro sintético</i>	17 (7%)
Total	260

**Fonte:** Elaboração própria.

A tabela 1 permite verificar que o futuro perifrástico progressivo corresponde ao segundo tipo mais significativo de manifestação da futuridade verbal nesse gênero. Essa constatação é bastante relevante, na medida em que se nota que mesmo investigações recentes sobre esse tema no PB não dão relevância a essa perífrase e, na maioria das vezes, tampouco apontam essa forma progressiva de futuro como uma possibilidade de variação entre os modos de expressão do futuro do presente.

É oportuno, neste momento, salientar que a delimitação do gênero notícia com entrevista, como materialidade textual e discursiva para o estudo das formas de futuridade, resulta de um longo processo investigativo em que se visou à identificação de situações de interação verbal que promovessem a ocorrência de formas de futuridade progressiva. Num processo de observação,<sup>4</sup> que também

<sup>4</sup> Deve-se mencionar, a esse respeito, que procedemos à observação de um amplo conjunto de textos, representativos de diversos gêneros da língua oral e escrita, até que se definissem as **notícias com entrevista** como materialidade empírica. No que concerne aos dados da língua falada, foram investigados os *corpóra* Discurso & Gramática (2007), NURC-SP (CASTILHO; PRETI, 1986, 1987) e IBORUNA (GONÇALVES, 2007). Com relação aos dados da língua escrita, foram investigadas: (a) 15 edições dominicais dos jornais rio-pretanos *Bom Dia*, *DHoje* e *Diário da Região*; (b) 5 edições das revistas *Seven Nights*, *Social Light* e *Villa Redentora*; (c) 300 redações de alunos do 3.º ano do Ensino Médio. Em vista dos objetivos desta pesquisa, no entanto, dentre esse

envolveu a audição e a gravação de um vasto número de programas radiofônicos, verificou-se que as notícias com entrevista, extraídas de três radiojornais de relevância local e regional de São José do Rio Preto — os programas *Desperta Rio Preto* (DRP), *Jornal do Servidor Público Municipal* (JSPM) e *Jornal do Trabalhador* (JT) —, constituem um tipo de interlocução em que as construções de futuro perifrástico progressivo se mostram quantitativamente relevantes, em comparação com outras situações interativas.

A seleção das notícias com entrevista, dentre os vários materiais pesquisados, permitiu atestar que, a depender do gênero em que se respalda a descrição da futuridade, as formas de futuro perifrástico progressivo são bastante reduzidas ou mesmo não ocorrem. Em outros termos, consideramos que existe uma relação entre a manifestação de algumas formas verbais e a natureza do discurso que as instancia. Essa constatação também pode ser corroborada pelo fato de os poucos estudos acerca das construções progressivas de futuridade relatarem dificuldade no estabelecimento de uma amostra significativa dessas formas perifrásticas. Em sua pesquisa de natureza sociolinguística, Santos (2008), por exemplo, tendo efetuado a coleta de dados, constatou que apenas 1% do total de formas de futuro correspondia aos casos de *ir* <sub>(presente)</sub> + *estar* + *gerúndio*. Para solucionar esse problema, a autora teve de lançar mão do recurso de observação participante com base em Sankoff (1988 apud SANTOS, 2008), coletando ocorrências que ouviu em diferentes situações interlocutivas para, então, reuni-las aos dados de que já dispunha. Chama a atenção, nesse sentido, que tenhamos coletado os dados de um único tipo de situação interlocutiva (as notícias com entrevista) e que o percentual do futuro perifrástico progressivo represente 20% do total de ocorrências comutáveis de futuro do presente.

A verificação de que o futuro perifrástico progressivo é uma forma de manifestação significativa nas notícias com entrevista desperta, naturalmente, o interesse por investigar os motivos de essa perífrase, pouquíssimo referida nos estudos que tratam da expressão da futuridade no PB, representar uma forma de manifestação destacada no domínio da futuridade. Em termos da abordagem que propomos, esse questionamento pressupõe que a organização global e a dinâmica interacional do texto noticioso com entrevista favorecem a ocorrência do futuro perifrástico progressivo, conforme discutiremos a seguir.

---

diversificado conjunto de dados pesquisados, não foram identificados gêneros que se mostrassem adequados à comprovação do pressuposto de que determinadas formas verbais são promovidas pelo discurso. Realizamos, então, a audição e gravação de programas de rádio que nos levaram, finalmente, às notícias com entrevista.

## A dinâmica interacional do discurso noticioso e a expressão verbal do futuro do presente

Apresentando uma abordagem pioneira no tratamento do discurso noticioso, Dijk (1990, 2010) argumenta que a estruturação desse discurso relaciona-se ao modo como se processa a informação tanto na produção como na compreensão da notícia. Embora o presente trabalho focalize um tipo de discurso noticioso diferente daquele pesquisado por Dijk (1990, 2010), partilhamos com esse autor a premissa de que a investigação do discurso noticioso permite reconhecer sua composição estratégica.<sup>5</sup> Nesse sentido, consideramos que a expressão da materialidade textual está vinculada à composição da notícia. A caracterização do gênero notícia com entrevista como prática interacional pressupõe que a construção dos sentidos é efetivada na ação cooperativa de atores sociais discursivamente construídos e orientados pelas contingências e pelos propósitos da situação enunciativa.

O discurso noticioso com entrevista aqui analisado pode ser descrito como uma situação interacional cujo intuito fundamental consiste na divulgação de eventos planejados e de procedimentos que devem ser seguidos para a realização de algum serviço de interesse público. Em vista desse projeto de dizer, podem ser descritos como estratégicos os recursos que, ao estruturar esse tipo de discurso noticioso, contribuem para acentuar a percepção da natureza factual das informações, correspondendo a estratégias de persuasão do rádio-ouvinte. Dois desses recursos estratégicos são a composição híbrida das notícias com entrevista e o papel legitimador atribuído ao entrevistado.

O primeiro desses recursos refere-se à forma de apresentação das notícias. Nesse gênero, a notícia é realizada estrategicamente em dois planos complementares e integrados: o plano da sumarização e o plano da especificação. No plano da sumarização, o informe é apresentado como um tipo de **resumo informativo** e, no plano da especificação, como um relato jornalístico estendido desse resumo, sob a forma de uma **entrevista**. No desenvolvimento da situação interativa, o plano da sumarização recobre a **abertura** e o **fechamento** da notícia, ao passo que o plano da especificação corresponde ao **desenvolvimento** desse informe. Representando esses dois planos na construção da interação, pode-se constatar que, na composição das notícias com entrevista, materializam-se sequencialmente **resumo informativo de abertura** (plano da sumarização) →

---

<sup>5</sup> Deve-se esclarecer que Dijk (1990, 2010) concentra-se na investigação do discurso noticioso de textos jornalísticos da imprensa escrita, particularmente os “[...] artigos jornalísticos em sentido estrito” que recobrem “acontecimentos políticos, sociais ou culturais que já tenham se realizado.” (DJK, 1990, p.18). A despeito de o presente trabalho se diferenciar do enfoque adotado por Dijk (1990, 2010) em razão da base empírica e do objeto de estudos, consideramos que a premissa da estruturação estratégica da notícia pode ser também verificada no domínio radiofônico, a exemplo das notícias com entrevista analisadas. Salvo quando indicado nas referências, todas as traduções livres utilizadas neste artigo são de responsabilidade do autor da pesquisa.

**entrevista** (plano da especificação) → **resumo informativo de fechamento** (plano da sumarização).

O **resumo informativo de abertura** corresponde a uma orientação temática global sobre a notícia, fornecendo ao rádio-ouvinte as instruções essenciais não apenas para que se inteire do que será informado, mas sobretudo para localizá-lo junto à situação de interação, oferecendo-lhe coordenadas necessárias para a construção do sentido a partir das informações que serão noticiadas. O excerto destacado entre chaves em (5), a seguir, constitui um resumo informativo de abertura. Apenas depois dessas instruções, a entrevista efetivamente se inicia:

(5) { **S.S:** *agora em Rio Preto quatro horas e vinte e nove minutos.. quatro e vinte nove na cidade... nós vamos conversar a partir de agora com S. P... presidente do Sindicato dos Empregados em Turismo e Hospitalidades... já:: que: temos que saber aí os trabalhadores querem saber como estão as negociações de duas categorias que têm como data-base primeiro DE aGOsto que são os trabalhadores em casa de diversões e também nas empresas de conservação de elevadores primeiramente S... vamos falar sobre as negociações no setor de casas DE diversões quais as novidades?* }boa tarde S.

**S.P.:** boa tarde boa tarde a todos os ouvintes da rádio Metrópole o que nós temos a dizer é que em relação aí esta categoria de casas de diversões éh:: nós tamos em negociação coletiva a convenção coletiva melhor dizendo... (JT-05:01-11)

Manifestando o plano da especificação dos acontecimentos, a **entrevista** funciona como uma situação interacional que detalha a informação, servindo de suporte ao informe e assegurando o desenvolvimento do tópico discursivo (JUBRAN, 2006). Nesse modo de apresentação das notícias, a entrevista concorre para a construção do efeito persuasivo da informação noticiada não apenas no sentido de que permite detalhar a informação que serve de tópico ao discurso, mas também em razão de integrar à situação de interação mais um participante, o entrevistado, a quem cabe referendar os fatos noticiados.

Operando a finalização do informe, o **resumo informativo de fechamento**, por sua vez, destaca informações que o locutor-entrevistador avalia como pertinentes para operar o encerramento da notícia. A depender de como a distribuição da notícia é gerenciada entre os seus planos de apresentação, o locutor-entrevistador pode não apenas fornecer ao rádio-ouvinte uma recapitulação de informações já noticiadas, mas também introduzir informações complementares. No informe JT-09, por exemplo, é somente durante o resumo informativo de fechamento, transcrito em (6), que o locutor divulga o nome do evento sobre o qual a entrevistada estava falando (o seminário “Convergindo diferenças”):

- (6) **S.:** conversamos aí com a D. ... éh::: A. P. ela que é primeira tesoureira da Adevir Associação dos Deficientes Visuais de Rio Preto e Região nós temos aí... uma audiência... né? temos uma boa audiência entre com os nossos amigos éh:: deficientes visuais que acompanham... né? acompanham a emoção do rádio... fica o convite feito aí pelo pessoal da Adevir Associação dos Deficientes Visuais de Rio Preto e o seminário *Convergingo diferenças* vai acontecer amanhã... amanhã dia vinte e seis quarta-feira a partir das duas horas da tarde das duas da tarde às seis da tarde no SENAC aqui em Rio Preto no auditório do SENAC ah:: pra quem não sabe o SENAC fica ali na rua Jorge Tibiriçá trinta e cinco dezoito no bairro... Santa Cruz próximo ali... um quarteirão pra cima da avenida... Alberto... Andaló tá bom? fica aí o convite pros nossos amigos que estão acompanhando o:: programa *Jornal do Trabalhador*... e também fica o convite... não somente para os portadores de deficiência visual ou deficiência motora... pra você meu amigo empresário pra você se conscientiva/ se conscientizar e ver a importância observar a importância... de abrir um espaço dentro da sua empresa para portadores de deficiência fica o recado do programa *Jornal do Trabalhador*... (JT-09:180-194)

Trata-se, assim, de dois planos estratégicos de realização da notícia que implicam mais que perspectivas de apresentação do informe, visto que definem a atribuição de papéis discursivos aos participantes da interlocução e revelam o gerenciamento da situação interativa. Propondo uma analogia com Dijk (1990), é possível afirmar que, da mesma maneira que a manchete e o lide<sup>6</sup> representam a macroestrutura temática geral do artigo jornalístico e os parágrafos seguintes proporcionam especificações, o **resumo informativo de abertura** também deve ser representado por uma macroestrutura temática geral do que será noticiado, tendo a **entrevista** a função estratégica de fornecer especificações sobre o conteúdo global apresentado. O **resumo informativo de fechamento**, por outro lado, assemelha-se a uma paráfrase resumidora (HILGERT, 2006), evocando aquilo que Prado (1989, p.55) denomina “função da redundância”, vista como essencial para reafirmar a permanência da mensagem noticiada.

Consideradas as atribuições delegadas aos participantes da interação, podemos propor que, tendo em vista os planos da sumarização e da especificação do informe, o locutor-entrevistador gerencia pelo menos quatro movimentos macroestruturais na organização discursiva das notícias com entrevista: **(a) abertura do informe, (b) abertura da entrevista, (c) fechamento da entrevista e (d) fechamento do informe**. A depender das informações que possui e da presença virtual da audiência, o locutor-entrevistador necessariamente efetua escolhas acerca do conteúdo a ser salientado, bem como reformulações ou mesmo substituições

---

<sup>6</sup> De acordo com teorias do jornalismo, o lide (ou *lead*) pode ser descrito como um conjunto de informações indispensáveis ao relato e que respondem às perguntas básicas do leitor: o quê, quem, como, onde, quando e por quê (PENA, 2005, p.41-49). Como destaca Lage (2005, p.73-74), a origem do lide reporta aos antigos relatos orais, tendo como finalidade pragmática tornar mais eficiente a veiculação de uma informação noticiada, uma vez que circunscreve os fatos em um espaço-tempo coerente.

de partes do informe a ser noticiado. Visando à permanência presumida dos rádio-ouvintes na dinâmica interacional das notícias com entrevista, compete ao locutor-entrevistador, portanto, decidir pelas informações prospectivas a serem detalhadas pelo entrevistado, que, por seu lado, exerce uma função corroborante e colaboradora no projeto de dizer enunciativamente instituído.

Assim como o papel do **locutor-entrevistador** não pode ser dissociado de sua função de **gerenciador** da interação, também a atuação do **entrevistado** está relacionada à sua função de **comentador (colaborador)**, a quem cabe referendar o evento noticiado. A função de **colaborador**, desse modo, pode apenas ser atribuída a atores sociais aptos à realização dessa tarefa. Por essa razão, nas notícias com entrevista, os entrevistados são reconhecidos representantes de diferentes associações, sindicatos, instituições, com nível superior de escolaridade. Em outros termos, desempenham um papel socioinstitucional consolidado que lhes autoriza a atuar no plano da especificação da notícia na condição de colaboradores ao desenvolvimento de um determinado projeto de dizer. Os entrevistados falam, assim, em nome de uma representação social com o intuito (i) de divulgar um acontecimento ou evento programado ou (ii) apresentar os procedimentos para executar algum serviço de interesse público.

Como destaca Dijk (1990), o discurso jornalístico vale-se de vários recursos retóricos que se destinam ao estabelecimento do efeito persuasivo das afirmações noticiadas. Visto que as proposições veiculadas devem ser avaliadas como verdadeiras pelo interlocutor, podem ser reconhecidas diversas estratégias que se destinam a promover esse efeito na construção dessas informações. No discurso noticioso com entrevista, o papel legitimador do entrevistado representa um desses recursos retóricos para acentuar a factualidade dos eventos noticiados, correspondendo ao que Dijk (1990, p.126) denomina como “[...] uso de evidência de outras fontes confiáveis (autoridades, pessoas respeitáveis, profissionais).” Conforme ressalta Dijk (1990, p.130), “[...] o fato de introduzir participantes como falantes beneficia tanto a dimensão humana dos acontecimentos informativos como a dramática.”

As notícias com entrevista, nesse sentido, servem-se de diferentes recursos estratégicos que acentuam a percepção da factualidade das informações noticiadas, tais como a apresentação do informe em dois planos (a sumarização e a especificação) e a inclusão de participantes aptos a legitimar as informações. A utilização dessas diferentes estratégias de persuasão faz com que as informações veiculadas sejam vistas como proposições válidas, de modo que os eventos noticiados são, por isso, colocados na perspectiva de sua realização, favorecendo a atualização de formas de futuro perifrástico progressivo. Essas perífrases progressivas de futuro expressam um futuro presentificado decorrente da cursividade inerente que as construções verbais com formas de gerúndio carregam.

Como é largamente discutido na literatura, as chamadas formas nominais do verbo distinguem-se por sua oposição aspectual (CAMARA JUNIOR, 1998; ALMEIDA, 1980; entre outros). Conforme descreve Camara Jr. (1998, p.102-103), o gerúndio associa-se à imperfectividade, “ao processo inconcluso”, em oposição ao participípio, vinculado à perfectividade, “aspecto concluso”; e o infinitivo apresenta-se como a forma indefinida do verbo, “sem implicação das noções gramaticais de tempo, aspecto ou modo”. Nesse sentido, o inerente valor imperfectivo das construções em que o gerúndio intervém torna o futuro perifrástico progressivo uma forma de representar os eventos prospectivos como um estado de coisas em desenvolvimento, percebido pelo rádio-ouvinte como uma cena futura que certamente será realizada por ser gramaticalmente representada como um futuro cursivo. O uso do futuro perifrástico progressivo nas notícias com entrevista pode ser vinculado, assim, a uma função persuasiva que visa manifestar linguisticamente o caráter factível das informações veiculadas. A materialização textual dessa forma de futuro progressivo resulta, desse modo, da elaboração estratégica do discurso noticioso com entrevista. No trecho (7) a seguir, por exemplo, a pergunta do locutor-entrevistador *S.* representa um evento futuro (“entrega das carteirinhas dos sócios de um determinado sindicato”) que, na dinâmica interacional das notícias com entrevista, deve ser especificado e corroborado pela entrevistada *R.*, a quem cabe apresentar esse evento prospectivo como uma cena factível e, por isso, em desenvolvimento:

(7) **S.:** e a gente tem a informação de que possivelmente a partir da próxima seMAna essas car/ novas carteirinhas já serão entregues para o trabalhador

**R.:** exatamente *S.* éh:: na próxima semana já vai estar sendo oh:: os nossos diretores **vão tá indo** nas empresas pra tá entregando éh:: e também levando novas fichas né? pra pra que o trabalhadores que não não in/ não fez ainda o seu recadastramento pra que ele faça e pra q/ pra que a gente providencie as carteirinhas também pra esses trabalhadores.

**S.:** então é importante lembrá-los os trabalhadores não terá que ir vir a ir até a sede do sindicato... para retirar a carteirinha ela será entregue no próprio local de trabalho

**R.:** isso mesmo... os diretores **vão tá indo** até as empresas onde **vão tá entregando** as carteirinhas pros associados que já se recadastraram e os novos... fazendo seu recadastramento (JT-03:21-31)

Seguindo essa mesma orientação argumentativa, no segmento textual (8), a entrevistada *D.* especifica os procedimentos que precisam ser seguidos para “o agendamento de perícia médica no INSS”, de maneira que as etapas desse evento prospectivo e procedimental constituem ações que necessariamente deverão ser cumpridas por aqueles que necessitam do referido serviço. Trata-se de atividades que terão de ser efetuadas e, em razão dessa certeza inferida,

favorecem construções de futuro perifrástico progressivo por serem descritas como se já estivessem acontecendo em um momento futuro ao da situação enunciativa:

- (8) **D.:** tá... o telefone um três cinco ele serve pra fazer qualquer atendimento na previdência sobre protocolos de benefícios seja o benefício por incapacidade pra tá agendando uma perícia médica seja pra fazer um protocolo de qualquer pedido de benefício aposentadorias éh: auxílio (rescisão) salário-maternidade pensão qualquer benefício benefício assistencial se a pessoa precisar de fazer um protocolo de qualquer pedido de benefício vai ligar no um três cinco... vai... falar a cidade mais próxima de onde tá morando e **vai tá agendando** atendimento na agência do INSS mais próxima do seu endereço no dia e no horário agendado essa pessoa vai comparecer na nossa agência munida de todos os documentos que o um três cinco já **vai tá passando** a orientação pra tá fazendo o seu atendimento então isso éh:: vem de encontro àquelas pessoas que ainda acham que tem que ir cedo nas nas portas do INSS formando filas aguardando pelo atendimento não tem necessidade... liga no um três cinco agenda o dia e o horário e nesse dia nesse horário agendado basta comparecer meia hora antes do horário agendado pra tá conseguindo o seu atendimento (JT-10:72-84)

Considerando-se o arranjo interacional das notícias com entrevista em relação ao qual o locutor-entrevistador e o entrevistado desempenham papéis discursivos, é possível afirmar também que as funções desempenhadas por esses participantes favorecem determinadas formas de atualização verbal da futuridade, como se nota na tabela 2:

**Tabela 2** – Distribuição relativa das formas de manifestação verbal segundo o papel desempenhado por cada participante

Papéis desempenhados	Formas de manifestação				Total
	<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>infinitivo</i>	<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>estar</i> + <i>gerúndio</i>	<i>presente simples</i>	<i>futuro sintético</i>	
Gerenciador (locutor-entrevistador)	75 (68%)	8 (7,5%)	19 (17%)	8 (7,5%)	110
Colaborador (entrevistado)	87 (58%)	43 (29%)	11 (7%)	9 (6%)	150

**Fonte:** Elaboração própria.

Por meio da tabela acima, pode-se identificar a distribuição percentual da futuridade verbal relativa aos papéis atribuídos ao locutor-entrevistador e ao



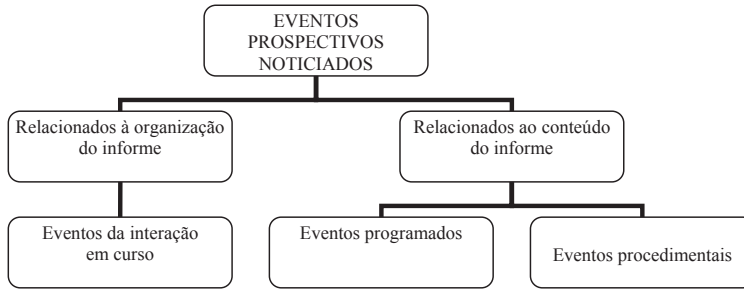
entrevistado. Proporcionalmente a cada uma das funções exercidas, observa-se que o locutor-entrevistador apresenta percentuais mais elevados que o entrevistado no uso de três formas de futuro: *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo*, *presente simples* e *futuro sintético*. É apenas com relação à perífrase *ir* <sub>(presente)</sub> + *estar* + *gerúndio* que o entrevistado apresenta um percentual proporcionalmente mais expressivo que o locutor-entrevistador.

Essa constatação reafirma a função legitimadora do entrevistado, a quem compete respaldar as informações noticiadas, apresentando-as da perspectiva de sua realização, sendo, nesse caso, gramaticalmente marcadas por formas perifrásticas progressivas de futuro. Por meio dessa forma verbal, os eventos prospectivos são discursivamente concebidos como se fossem ações ou cenas futuras presentificadas, dada a intensificação da factualidade das informações veiculadas nas notícias com entrevista.

## **Os eventos prospectivos noticiados e a distribuição das formas de futuridade**

Em vista do funcionamento organizacional das notícias com entrevista, é possível propor ainda uma descrição da distribuição discursiva e situada da futuridade de acordo com os tipos de eventos prospectivos veiculados. Tradicionalmente, as classificações elaboradas para o futuro do presente respaldam-se em critérios sintático-semânticos, dada a grande maleabilidade e oscilação modal e temporal da futuridade (FLEISCHMAN, 1982a). No entanto, acreditamos que também é pertinente representar as distinções entre as formas de futuridade em termos da funcionalidade das informações que integram na dimensão discursiva das notícias com entrevista. Nossa proposta decorre das diferentes funções que a futuridade desempenha na dinâmica interacional dos informes em termos da natureza dos eventos prospectivos que são noticiados. É possível identificar, nesse sentido, três tipos de eventos prospectivos que permitem caracterizar discursivamente a contribuição da futuridade na construção enunciativa das notícias com entrevista:

## Quadro 1 – Tipos de eventos prospectivos nas notícias com entrevista



Fonte: Elaboração própria.

Novamente, essa divisão dos eventos reflete a construção da dinâmica interacional pela atribuição de papéis aos participantes das notícias com entrevista. Os “eventos da interação em curso” definem-se pela atuação gerencial da notícia, ao passo que os “eventos programados” e os “eventos procedimentais” relacionam-se ao conteúdo da informação noticiada e são legitimados pela função de colaborador do entrevistado. Na distribuição geral desses eventos em vista do total de manifestações verbais do futuro do presente (260 ocorrências), os eventos programados são o tipo mais frequente (193/74%), seguidos pelos da interação em curso (35/14%) e pelos procedimentais (32/12%) (*eventos programados > eventos da interação em curso > eventos procedimentais*). O fato de os eventos programados serem mais recorrentes transparece fundamentalmente a natureza das informações noticiadas, uma vez que grande parte dos informes refere-se a acontecimentos programados que se realizariam num intervalo de tempo próximo ao da veiculação das notícias com entrevista.

No funcionamento interacional do discurso, os **eventos programados** definem-se pela natureza planejada que caracteriza o conteúdo das proposições futuras noticiadas. Tendem a vir acompanhados de adjuntos adverbiais que os localizam em relação a alguma coordenada temporal exterior à interação, que pode ser expressa ou inferível pelo contexto, como “hoje”, “amanhã”, “sexta-feira”, “na próxima semana”, etc. Dada a significativa recorrência desse tipo de evento, nele se atualizam as quatro formas de expressão da futuridade nas notícias com entrevista. Constatamos, entretanto, que o presente simples e o futuro sintético ocorrem quase sempre em vinculação com esse tipo de evento, conforme ilustram as duas ocorrências a seguir:

- (9) fica o convite então... pra você meu amigo servidor você minha amiga servidora estar participando do lançamento do livro do livro *As dúvidas mais frequentes sobre previdência própria* que **acontecerá** amanhã... **acontece** amanhã às sete e meia da noite lá... no clube do lago tá? (JSPM-05:35)

(10) **J.:** amanhã a.: às dezoito e trinta a primeira convocação e dezoito e quarenta e cinco a segunda

**S.:** *será* no próprio conselho municipal de saúde?

**J.:** *será* no próprio conselho municipal de saúde (JT-02:80-81)

Já os **eventos da interação em curso** referem-se àquelas proposições que noticiam o ato comunicativo em desenvolvimento, fazendo menção à organização diretiva da notícia com entrevista gerenciada pelo locutor-entrevistador. Em outros termos, constituem segmentos da notícia que comunicam as ações que deverão ser praticadas em sua realização. São acompanhados por adjuntos adverbiais que localizam o evento na própria interação, como “neste programa”, “agora”, “daqui a pouco no programa”, e revelam a perspectiva autorreflexiva ou metadiscursiva (BORILLO, 1985; JUBRAN, 2005, 2009) da interlocução verbal. Por meio desses eventos, estabelece-se uma ligação entre a informação noticiada e o “agora” (o discurso noticioso como realidade interacional). Caracterizam-se pelo uso recorrente de “verbos de comunicação”, que designam a atividade metadiscursiva, tais como “conversar”, “falar”, “saber” (= informar-se), “fazer o convite” (= convidar), etc.

Verificamos que, nesse tipo de evento, a futuridade verbal é quase sempre atualizada pela perífrase *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo*. Entendemos que o fato de os eventos da interação em curso atualizarem a expressão da futuridade preferencialmente por esse tipo de perífrase justifica-se em razão da “relevância do presente” (FLEISCHMAN, 1982a, 1982b, 1983)<sup>7</sup> que caracteriza essa forma de futuridade. No trecho (11), por exemplo, notamos que o segmento em itálico refere-se ao próprio informe como evento comunicativo, revelando na fala do locutor-entrevistador *S.* a estruturação interacional e tópica do texto:

(11) **S.:** *aproveitando também a oportunidade já que nós estamos falando aí com a advogada do sindicato a doutora R. C. S. vamos falar um pouquinho sobre a questão do atendimento jurídico como funciona o atendimento jurídico pro nosso amigo trabalhador e:: qual o horário de atendimento da assessoria jurídica do sindicato*

**R.:** éh:: a assessoria jurídica tá aqui à disposição de todos os trabalhadores ((ruídos indistintos ao fundo)) pra qualquer dúvida qualquer esclarecimento ((ruídos indistintos ao fundo)) éh:: éh:: no período da manhã e no período da tarde

---

<sup>7</sup> De acordo com Fleischman (1982a, 1982b, 1983), a noção de “relevância do presente” ou “aspecto prospectivo” pode ser definida como um valor pragmático-discursivo e também psicológico (por sua vinculação à perspectiva assumida pelo falante) que permite caracterizar o perifrástico formado pelo verbo *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo* (qualificado genericamente de *go-future*). Por meio da relevância do presente, estabelece-se uma ligação entre o “agora” e o “não agora” do presente do falante. O evento futuro, nesses casos, é percebido como uma realização que procede das circunstâncias presentes, é determinado por essas circunstâncias ou, ainda, depende do momento presente.

também... no período da manhã das oito ao meio dia e à tarde das quatorze às dezoito horas (JT-03:32-39)

Já os **eventos procedimentais** localizam o evento prospectivo como parte de um “contexto injuntivo”. Diferentemente dos **eventos programados** (planejados para ocorrer numa data próxima à da transmissão da notícia) e dos **eventos da interação em curso** (previstos para acontecer no desenvolvimento da notícia), os **eventos procedimentais** não apresentam uma ancoragem pontual necessariamente estipulada. Nesse sentido, o evento prospectivo procedimental integra um ato de fala que determina uma forma de fazer, em que são oferecidas instruções que poderão ser seguidas (CINTRA, 2011). O segmento (12), por exemplo, insere-se num momento da notícia, em que se destaca o modo de agir caso haja interesse na contratação de um seguro de vida de uma determinada empresa de São José do Rio Preto:

- (12) qualquer dúvida meu amigo servidor é só ligar no três dois três quatro dez zero quatro... três dois três quatro dez zero quatro que as funcionárias do sindicato **vão estar... entrando em contato** com o Joel e o Joel **vai estar visitando** o seu local de trabalho (JSPM-04:59-60)

A análise dos dados indica que, dentre as quatro formas de expressão verbal do futuro do presente, nos eventos prospectivos procedimentais foram atualizadas apenas as formas perifrásticas *ir*<sub>(presente)</sub> + *infinitivo* e *ir*<sub>(presente)</sub> + *estar* + *gerúndio*.

Nota-se, dessa maneira, que a natureza da informação prospectiva noticiada é fator relevante na distribuição das formas de futuridade na materialidade textual nas notícias com entrevista. Para ilustrar essa distribuição, propomos a tabela seguinte:

**Tabela 3** – Distribuição relativa dos tipos de evento segundo as formas de manifestação verbal

Formas de manifestação	Tipos de evento			Total
	Programados	Interação em curso	Procedimentais	
<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>infinitivo</i>	106 (66%)	33 (20%)	23 (14%)	162
<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>estar</i> + <i>gerúndio</i>	41 (80%)	1 (2%)	9 (18%)	51
<i>presente simples</i>	30 (100%)	-	-	30
<i>futuro sintético</i>	16 (94%)	1 (6%)	-	17

**Fonte:** Elaboração própria.

Por meio da tabela 3, podemos observar o valor relativo do tipo do evento em cada uma das quatro formas de manifestação da futuridade. Como se nota, com exceção dos eventos programados, que não parecem desfavorecer nenhum dos quatro tipos de expressão verbal da futuridade, os dados permitem afirmar que os eventos da interação em curso e os eventos procedimentais não são propícios a determinados modos de manifestação do futuro verbal. Considerando-se esses dados sob uma perspectiva complementar, podemos propor também uma distribuição relativa das formas de expressão da futuridade especificamente de acordo com cada um dos tipos de evento, conforme exposto na tabela 4:

**Tabela 4** – Distribuição relativa das formas de manifestação segundo os tipos de evento

Tipos de eventos	Formas de manifestação				Total
	<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>infinitivo</i>	<i>ir</i> <sub>(presente)</sub> + <i>estar+gerúndio</i>	<i>presente</i> <i>simples</i>	<i>futuro</i> <i>sintético</i>	
Programados	106 (55%)	41 (21%)	30 (16%)	16 (8%)	193
Interação em curso	33 (94%)	1 (3%)	-	1 (3%)	35
Procedimentais	23 (72%)	9 (28%)	-	-	32

**Fonte:** Elaboração própria.

A tabela 4 permite observar, percentualmente, a distribuição de cada uma das quatro formas de expressão da futuridade em relação ao tipo de evento prospectivo que caracteriza discursivamente a futuridade na dimensão enunciativa das notícias com entrevista. Como se nota, o percentual mais significativo de cada uma das formas de manifestação do futuro do presente ocorre nos eventos programados. Como descrito anteriormente, os programados podem ser considerados os eventos prospectivos prototípicos das notícias com entrevista, devido à própria natureza dos informes divulgados nesse gênero. Esse fato certamente explica o elevado número de ocorrências de futuridade, nas quatro formas de manifestação, que nesse tipo de evento se materializam.

Os eventos da interação em curso, por outro lado, favorecem amplamente *ir*<sub>(presente)</sub> + *infinitivo*, de modo que nesse tipo de evento essa forma perifrástica representa 94% das formas de manifestação da futuridade. Conforme exposto anteriormente, a autorreferencialidade discursiva característica desse tipo de evento vincula-se à “relevância do presente” (FLEISCHMAN, 1982a, 1982b, 1983) que marca essa forma perifrástica. Quanto aos eventos procedimentais, foi possível constatar que propiciam apenas ocorrências perifrásticas de futuridade,

preferencialmente *ir* <sub>(presente)</sub> + *infinitivo*, em 72% dos casos, mas também *ir* <sub>(presente)</sub> + *estar* + *gerúndio*, em 28% dos casos.

Podemos concluir, desse modo, que a distribuição das formas de futuro pode ser vinculada a eventos discursivos que permitem descrever o funcionamento enunciativo das notícias com entrevista. Em outros termos, podemos afirmar que, na atualização discursiva da futuridade pelas formas verbais, é possível reconhecer a influência da elaboração estratégica do gênero que as instancia.

## Considerações finais

Embora sejam poucas as propostas de orientação textual para o tratamento da futuridade, não poderíamos encerrar este artigo sem fazer referência a duas delas, para que nossa abordagem possa ser situada relativamente a outras de natureza afim. Nesse sentido, deve-se destacar o trabalho de Ademar da Silva (2002) acerca da expressão da futuridade no português falado, por distinguir-se de outros estudos ao integrar argumentos de ordem textual e discursiva à descrição das formas verbais do futuro. O autor, no entanto, não enfatiza a vinculação das construções verbais ao gênero em que se materializam e tampouco propõe uma distribuição das formas de futuro de acordo com a dinâmica interacional das situações de interlocução que investiga. Devemos mencionar também a proposta do estruturalista Harald Weinrich (1974) que, visando à composição de uma gramática do texto, procura estabelecer uma caracterização textual como forma de divisão do sistema verbal. Weinrich (1974) correlaciona a distribuição dos tempos verbais à atitude comunicativa do falante, que se revela mais tensa e comprometida na situação comunicativa comentadora (comentário) e mais descompromissada na situação comunicativa narrada (narração) (WEINRICH, 1974; CINTRA, 2011).

Diferentemente dos estudos de Ademar da Silva (2002) e de Weinrich (1974), entretanto, a proposta de análise aqui apresentada circunscreve-se ao gênero notícia com entrevista e procura descrever as formas verbais do futuro a partir da articulação com o funcionamento estratégico desse tipo de discurso noticioso do domínio radiofônico. A pressuposição de que as notícias com entrevista são estrategicamente elaboradas implica não apenas que a forma de apresentação das informações é esquematicamente concebida para favorecer a interação, mas também que essa estruturação discursiva motiva a elaboração linguística do conteúdo da informação, como atestado pelas construções de futuro perifrástico progressivo. Conforme discutido, devido à imperfectividade aspectual inerente às construções verbais em que intervêm formas de gerúndio, as perífrases progressivas de futuro representam os estados de coisas como um futuro em desenvolvimento, projetado no discurso como uma cena factível e, por isso, passível

de presentificação. A manifestação textual dessa forma de futuro progressivo é resultante, por sua vez, do funcionamento estrategicamente elaborado do discurso noticioso com entrevista. A função legitimadora do entrevistado está diretamente relacionada à expressão do futuro perifrástico progressivo, uma vez que cabe a este participante da interação referendar as informações noticiadas, colocando-as na perspectiva da realização.

Procuramos mostrar também a viabilidade de se propor uma distribuição das formas de futuridade de acordo com os variados eventos prospectivos em que se materializam, ou seja, em vinculação com os eventos discursivos que caracterizam o próprio funcionamento enunciativo das notícias com entrevista de natureza prospectiva.

Ainda que seja indiscutível a relevância de se examinar o intercâmbio entre as formas verbais vinculadas ao futuro a partir de um ponto de vista sintático-semântico, parece igualmente pertinente caracterizar a expressão da futuridade em função das relações textuais e discursivas nos gêneros em que se manifestam. Esperamos, dessa maneira, contribuir para essa discussão acerca da relação entre gênero discursivo e expressão verbal — ainda em construção na literatura sobre o assunto —, mostrando que a correlação entre o discurso e a manifestação verbal é não só pertinente mas também necessária para compreender os contextos de atualização de determinadas formas de expressão da futuridade.

## **Agradecimentos**

O autor do presente trabalho agradece o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP / Proc.: 2006/51932-7).

CINTRA, M. R. The relationship between genre and verbal expression: a discursive approach to the manifestation of futurity. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.93-114, 2014.

- *ABSTRACT: The main purpose of this paper is to describe future verb forms in articulation with the discursive functioning of the genre in which they manifest themselves. We focus on verb forms which enable the expression of present future in the news with interview radio genre. We describe the structure of this genre in terms of its strategic devices (DIJK, 1990, 2010) which aim at increasing the factual perception of broadcast information. The strategic elaboration of news with interview implies not only that the mode of presentation of information is schematically conceived in order to favor interaction, but also that such discursive structuring prompts linguistic elaboration of the information content. Our investigation enables us to observe that present future forms can be discursively described and distributed due to the three different prospective events in which they manifest themselves: scheduled events, events involving the ongoing interaction, and procedural events. Besides, the present study demonstrates the feasibility of establishing a relationship between discourse genre and verb*

*expression for the reason that some forms of futurity, such as progressive periphrastic future, are favored by discursive practices, such as news with interview.*

- **KEYWORDS:** *Present Future. Discourse Genre. News with Interview. Strategic Structuring.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*. São Paulo: ILHPA-HUCITEC, 1980.

ALMEIDA, J. L.; GERAB, W. T. L. Quo vadis, retoricidade? estratégias interacionais em entrevistas radiofônicas. In: PRETI, D. (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006. p.209-242. (Projetos Paralelos, v.8).

AQUINO, Z. G. O. Cortesia e descortesia em debates radiofônicos: um estudo das seqüências indicativas de desacordo. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008. p.355-375. (Projetos Paralelos, v.9).

BALEEIRO, M. I. A. *O futuro do presente do português culto falado em São Paulo*. 1988. 196f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

BORILLO, A. Discours ou métadiscours? *DRLAV*, Paris, n.32, p.47-61, 1985.

CAMARA JUNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTILHO, A. T. A gramaticalização. *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, v.19, p.25-64, mar. 1997.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. (Diálogos entre dois informantes, v.2).

\_\_\_\_\_. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. (Elocuções formais, v.1).

CINTRA, M. R. *A expressão verbal da futuridade no gênero notícia radiojornalística*. 2011. 225f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 7.ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 2005.

DIJK, T. A. Estrutura da notícia da imprensa. Tradução de Cristina Teixeira Vieira de Melo. In: \_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. 6.ed. Organização e apresentação de Ingedore Grünfeld Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 2010. p.122-157.



\_\_\_\_\_. *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Traducción de Guillermo Gal. Barcelona: Paidós, 1990.

DISCURSO & GRAMÁTICA. *Banco de dados corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita*. Disponível em: <<http://www.discursoegramatica.letas.ufrj.br>>. Acesso em: 02 ago. 2007.

FLEISCHMAN, S. From Pragmatics to Grammar: Diachronic Reflections on Complex Pasts and Futures in Romance. *Lingua*, Amsterdam, v.60, n.2/3, p.183-214, jun./jul. 1983.

\_\_\_\_\_. *The Future in Thought and Language: Diachronic Evidence From Romance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

\_\_\_\_\_. The Past and the Future: Are They Coming or Going? In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 8., 1982, Berkeley. *Proceedings...* Berkeley: Berkeley Linguistic Society, 1982b. p.322-334.

GONÇALVES, S. C. L. *Banco de dados Iboruna: amostras do português falado no interior paulista*. 2007. Disponível em <<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>>. Acesso em: 22 out. 2009.

HILGERT, J. G. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006. p.275-299.

HOPPER, P. J. On Some Principles of Grammaticalization. In: TRAUOGOTT, E. C.; HEINE, N. (Ed.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p.17-35. (Theoretical and Methodological Issues, v.1).

JUBRAN, C. C. A. S. O metadiscorso entre parênteses. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.38, n.3, p.293-303, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006. p.89-132.

\_\_\_\_\_. Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p.219-263.

KLAUSENBURGER, J. *Grammaticalization: Studies in Latin and Romance Morphosyntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

LAGE, N. O texto das notícias impressas. In: \_\_\_\_\_. *Teoria e técnica do texto jornalístico*. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2005. p.73-86.

OLIVEIRA, J. M. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. 2006. 254f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PENA, F. *Teoria do jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2005.

PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p.259-290.

POPLACK, S.; MALVAR, E. Elucidating the Transitional Period in Linguistic Change: the Expression of the Future in Brazilian Portuguese. *Probus*, Dordrecht, v.19, p.121-169, 2007.

PRADO, E. *Estrutura da informação radiofônica*. Tradução de Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Summus, 1989.

SANTOS, P. T. A. *Só um instante, senhora, que eu vou tá verificando se o livro tá disponível na editora: gerundismo, preconceito e expansão da mudança*. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, A. *A expressão da futuridade no português falado*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP, 2002.

SILVA, M. A. *O processo de gramaticalização do verbo ir*. 2000. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

SILVA, R. V. M. e. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

TENANI, L. E.; GONÇALVES, S. C. L. *Manual do Sistema de Transcrição de Dados - Projeto ALiRP (Amostra Linguística de Rio Preto)*. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Não publicado.

WEINRICH, H. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos, 1974.

Recebido em setembro de 2012.

Aprovado em fevereiro de 2013.

# **A ABORDAGEM COGNITIVA DA METÁFORA EM PERSPECTIVA PRAGMÁTICA NOS SÉCULOS DEZOITO E DEZENOVE: AS CONTRIBUIÇÕES DE LAMBERT E WEGENER A DISCUSSÕES ATUAIS**

Ulrike Agathe SCHRÖDER\*

- **RESUMO:** Desde o surgimento da Teoria Conceptual da Metáfora, há mais de trinta anos, houve uma série de autores que apontaram a falta de contextualização historiográfica, uma vez que a maioria das hipóteses sobre a metáfora conceptual e até boa parte dos exemplos já são antecipadas desde o século dezessete em reflexões filosóficas, antropológicas, psicológicas e linguísticas. O presente trabalho pretende apresentar dois pensadores dos séculos dezoito e dezenove, a saber, o filósofo Johann Heinrich Lambert (1768) e o linguista Philipp Wegener (1991), que não apenas já desenvolvem uma teoria cognitiva da metáfora cotidiana, como também já conseguem integrar aspectos pragmáticos, que atualmente são redescobertos como fatores descuidados pela primeira geração da Linguística Cognitiva. Sendo assim, as duas concepções podem lançar uma ponte a discussões atuais, uma vez que ambas conseguem apontar caminhos para superar tanto o abismo entre o sujeito solipsista e a sociedade, como a dicotomia entre universalismo e relatividade cultural. Os dois autores entendem a metáfora como fenômeno cognitivo e, ao mesmo tempo, intersubjetivo, por ser negociado entre os participantes em situações comunicativas concretas.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Metáfora conceptual. Linguística Cognitiva. Pragmática. Lambert. Wegener.

## **Introdução**

Desde o surgimento da Teoria Conceptual da Metáfora (TCM) há mais de trinta anos (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999), houve uma série de autores que apontaram o ecletismo contínuo da abordagem pela falta de uma contextualização historiográfica (SCHMITZ, 1985; HÜLZER-VOGT, 1987; JÄKEL, 2003; CHAMIZO DOMINGUEZ; NERLICH, 2010; SCHRÖDER, 2004, 2008, 2010a, 2012a), uma vez que a maioria das hipóteses sobre a metáfora conceptual e até boa parte dos exemplos já foram debatidas a partir do século dezessete em reflexões filosóficas (Clauberg, Vico, Locke, Leibniz, Lambert, Kant, Nietzsche, Mauthner, Vaihinger, Richards, Blumenberg), antropológicas (Herder, Boas, Sapir, Whorf, Gehlen), psicológicas (Stählin, Bühler) e linguísticas (Paul, Wegener, Gerber, Biese, Lady

---

\* UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Belo Horizonte – MG – Brasil. 31270-901 – schroederulrike@gmx.com

Welby, Black, Weinrich). Todos esses autores apresentam plena consciência da função cognitivo-epistêmica da metáfora, do seu caráter onipresente na fala cotidiana e de sua atuação tanto no nível da conceitualização quanto no nível da língua.

Com o presente trabalho, pretende-se apresentar dois pensadores dos séculos dezoito e dezenove, a saber, o filósofo Johann Heinrich Lambert (1965a, 1965b) e o linguista Philipp Wegener (1991), que não apenas já desenvolvem uma teoria cognitiva da metáfora cotidiana, como também já conseguem integrar aspectos pragmáticos, que atualmente são redescobertos como fatores descuidados pela primeira geração da Linguística Cognitiva (CAMERON, 2007; STEEN, 2007; TENDHAL; GIBBS, 2008; SCHRÖDER, 2012a).

Como fio condutor para elaborar uma discussão sobre as ligações entre a TCM e as teorias desses dois autores, recorrer-se-á às nove hipóteses de Jäkel (2003), que as formula para comprimir o núcleo da Teoria Conceptual da Metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999). Segundo ele, a TCM compõe-se das seguintes suposições:

1. Ubiquidade: A metáfora não é uma exceção da criatividade poética ou da retórica;
2. Domínio: Metáforas não podem ser vistas isoladamente, mas conceitualmente. Tais conceitos interligam dois domínios (fonte e alvo) via mapeamento;
3. Modelo: Metáforas conceptuais formam modelos cognitivos com estruturas da organização do conhecimento. Elas radicam-se em experiência corporal (realismo corporificado);
4. Diacronia: Estudos sobre o desenvolvimento histórico de metáforas conceptuais revelam mudanças de pensamento;
5. Unidirecionalidade: A relação entre o domínio-fonte e o domínio-alvo não é reversível;
6. Invariância: Os esquemas que são transferidos a um novo domínio não são modificados;
7. Necessidade: A metáfora tem três funções básicas: ela serve para a explicação, compreensão e exploração do mundo social;
8. Criatividade: A metáfora é aberta para inúmeros novos caminhos de pensamento;
9. Focalização: A descrição da metáfora é parcial. Ela destaca certos aspectos do domínio-alvo e esconde outros.

## Johann Heinrich Lambert e sua ótica dupla sobre a metáfora

Já estabelecendo questões semióticas no século dezoito, para o filósofo Lambert, cujo interesse em problemas epistemológicos o torna um precursor significativo da teoria crítica do reconhecimento de Kant, a metáfora representa o *tropus* mais importante. Ele dirige sua atenção à sua função dupla, isto é, a metáfora, para ele, é ferramenta de reconhecimento e comunicação unidamente, pois é só por meio dela que a impressão que os objetos deixam no homem se torna apreensível: o abstrato torna-se formulável e, ao mesmo tempo, comunicável (LAMBERT, 1965b). Desse modo, Lambert escolhe o caminho da impressão para chegar a uma posição crítica da língua com relação à sua função cognitiva. Paralelamente, ele aprofunda algumas ideias sobre os mecanismos comunicativos e condutores da língua de forma que sua discussão se revela fértil face a discussões atuais.

O ponto de partida para sua semiótica é a diferenciação entre o necessário (*dem Notwendigen*), o arbitrário (*dem Willkürlichen*) e o hipotético (*dem Hyothetischen*) da língua. Ungeheuer (1979) concebe esta terminologia particular como introdução implícita das perspectivas comunicativa e extracomunicativa acerca do fenômeno da língua,<sup>1</sup> uma vez que Lambert se refere com o termo “o necessário” à relação representacional entre signo e conceito, com o termo “o arbitrário” aos significados dos signos em si, ou seja, ao significado convencional, e com o termo “o hipotético” à prática comunicativa, ao processo em si, que é guiado pelas hipóteses sobre os significados e o sentido da fala como foram estabelecidos pelos respectivos interlocutores. Enquanto o aspecto arbitrário corresponde a um tratamento extracomunicativo dos meios linguísticos, dedicando-se à análise do sistema, o aspecto hipotético aponta para o manejo comunicativo, e se refere “[...] aos atos comunicativos linguísticos e ao problema prático envolvido na maneira como seriam atingidas a compreensão recíproca e a correspondência entre o significado da palavra e o sentido da fala.”<sup>2</sup> (UNGEHEUER, 1979, p.98, tradução nossa).

Lambert (1965a, p.483, tradução nossa) vê a motivação para a comparação que a metáfora realiza na “[...] semelhança da impressão que as sensações dos

---

<sup>1</sup> Ungeheuer (2004) introduz a distinção entre perspectiva comunicativa e extracomunicativa, por um lado, com base na filosofia fenomenológica, recorrendo à distinção de “*Zuhandenem*” (estar à disposição) e “*Vorhandenem*” (ser existente) de Heidegger (1957) e à diferença entre “*fungierend*” (funcionando) e “*thematisierend*” (tematizando) de Husserl (1921). Por outro lado, Ungeheuer segue a abordagem linguística de Bühler (1982), que separa entre teorias sobre língua como ato e como formação, fundamento para uma perspectiva funcionalista do falar, ligada ao sujeito, e uma perspectiva do objeto, desligada do sujeito (BÜHLER, 1932). Bühler, por sua vez, estabelece sua abordagem recorrendo aos conceitos “*Ergon*” e “*Energeia*”, de Humboldt, e “*Langue*” e “*Parole*”, de Saussure, embora sua dicotomia não coincida com estas duas diferenciações. Com relação à história do problema, veja Kolb (2010).

<sup>2</sup> No original: “[...] auf die sprachlichen Kommunikationsakte und auf das darin enthaltene praktische Problem, wie gegenseitiges Verständnis und Übereinstimmung in Wortbedeutung und Redesinn zu erreichen sei.”

objetos externos e a imaginação dos objetos abstratos e invisíveis provocam em nós.”<sup>3</sup> A onipresença da metáfora indica sua função indispensável de procedimento linguístico da comunicação (UNGEHEUER, 1980). Assim que uma expressão metafórica é aceita pelos interlocutores, inicia-se o processo da habituação (HÜLZER-VOGT, 1987). Com isso, para Lambert, pode-se observar que as diferentes instâncias do nível linguístico estão ligadas a um princípio cognitivo que está por trás das palavras:

Muito pelo contrário, já foi introduzido há muito tempo que nós comparamos o visível com o invisível, o mundo corporal com o mundo intelectual, as emoções com os pensamentos, usando para ambos as mesmas palavras e expressões. Com isso, as palavras necessariamente recebem um significado duplo e até, às vezes, múltiplo. Ter uma luz no quarto, e ter luz nos pensamentos apresentam tais formas da fala.<sup>4</sup> (LAMBERT, 1965a, p.483, tradução nossa).

Tal antecipação da metáfora conceptual UNDERSTANDING IS SEEING e dos esquemas imagéticos CONTÊINER, CAMINHO e FORÇA (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999), que Lambert tematiza logo após esta citação, aponta a suposição implícita da Hipótese do Domínio (2), ainda mais sendo que ele recorre ao princípio semântico da polissemia das palavras, cuja base, segundo ele, é formada por uma noção mais “geral” ou mais “transcendental”. Nesse contexto, sua compreensão do *tertium comparationis* é elucidativa por mostrar analogias à Hipótese da Invariância de Lakoff (1990), que corresponde à sexta hipótese de Jäkel: trata-se do esquema básico, do conteúdo invariável da palavra que continua constante em todas as ocasiões distintas em que a palavra é usada. Ora, quando Ungeheuer (1985, p.474) frisa que Lambert se refere ao significado “[...] que se retira da nomeação da palavra quanto ao mundo corporal.”<sup>5</sup>, pode-se entender que isto está em sintonia com a estrutura imagética que é mantida intocada no mapeamento metafórico. Nesse ponto, em oposição a Lakoff e Johnson, a intenção de Lambert não é inaugurar uma coleção de exemplos de expressões metafóricas, mas focalizar campos semânticos inteiros para descobrir o princípio cognitivo submetido a elas, aludindo à diferença fundamental entre mundo corporal e intelectual.

Ademais, na exposição de Lambert, também já se encontra uma reflexão sobre as expressões sinestésicas que Baldauf (1997), dentro da sua revisão

---

<sup>3</sup> No original: “*Aehnlichkeit des Eindruckes, den die Empfindungen äußerlicher Dinge und die Vorstellung abstracter und unsichtbarer Dinge in uns machen.*”

<sup>4</sup> No original: “*Hingegen ist es schon längst eingeführt, daß wir das sichtbare mit dem unsichtbaren, die Körperwelt mit der Intellectualwelt, die Empfindungen mit den Gedanken vergleichen, und vor beyde einerley Wörter und Ausdrücke gebrauchen. Die Worte erhalten dadurch nothwendig eine doppelte und zuweilen auch vielfache Bedeutung. Ein Licht im Zimmer haben, und Licht in den Gedanken haben, sind solche Redensarten.*”

<sup>5</sup> No original: “[...] *die aus der Bezeichnungweise des Wortes bezüglich der Körperwelt zu eruieren ist.*”

da classificação das metáforas por Lakoff e Johnson, chama de “metáforas de atribuição”. Lambert as concebe como tendo uma função epistemológica central por estabelecerem uma comparação entre sensações e pensamentos.

Daí, o homem chega a conclusões inteiramente analógicas como, por exemplo, a construção da bomba pneumática em analogia à bomba hidráulica. Com isso, Lambert já usa o termo da analogia junto a um exemplo similar àquele introduzido por Gentner e Gentner (1983) em seu experimento, no qual foi pedido aos participantes para explicarem o funcionamento de um circuito elétrico a partir de um interruptor de luz. Dependendo da analogia pela qual as pessoas optavam, a saber, corrente de água ou corrente de pessoas, as conclusões a que chegavam distinguiram-se: a corrente de água para assim que houver um bloqueio impedindo o fluxo contínuo, ao passo que a corrente de pessoas para assim que houver pressão e, conseqüentemente, um congestionamento como causa da interrupção. Na Semântica Cognitiva, encontram-se muitas referências a esse exemplo para ilustrar que a analogia pode ser definida como “*comparison based on perceived similarity*” (EVANS; GREEN, 2006, p.98). Kövecses (2005) realça que, no caso da analogia, tem-se um domínio-fonte e um domínio-alvo que compartilham inteiramente sua estrutura no nível genérico, de modo que podem ser caracterizados por relações estruturais semelhantes, traço que se torna crucial para a criatividade metafórica. Por fim, Kohl (2007) conclui que a analogia se trata de uma metáfora estendida, na qual o domínio-fonte se torna uma narração com sequências coerentes de sentido.

Destarte, analogias e metáforas servem para nos orientarmos no mundo cotidiano, um aspecto que, duzentos anos depois, se torna fundamental para o realismo experiencialista de Lakoff e Johnson, os quais também consideram a omnipresença da metáfora além da ferramenta intelectual:

Elas também guiam nosso funcionamento cotidiano até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como nos adaptamos ao mundo e como nos relacionamos com outras pessoas. Assim, nosso sistema conceitual tem um papel central na definição das nossas realidades do dia-a-dia.<sup>6</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p.3, tradução nossa).

Em sintonia com a noção de “*conflation*” de Christopher Johnson (1999),<sup>7</sup> que dedica suas pesquisas a uma fundamentação e modificação neurocientífica

---

<sup>6</sup> No original: “*They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities.*”

<sup>7</sup> A partir de uma perspectiva desenvolvimentista, com esse conceito Johnson refere-se a uma primeira fase da aquisição do pensamento metafórico, em que a criança estabelece relações entre domínios coativos, experimentando os dois campos como se um pertencesse ao outro e vice-versa. Quando a mãe responde ao

e desenvolvimentista da TCM, Lambert (1965a, p.483), embora sem as evidências físicas às quais se tem acesso nos dias atuais, já especula que o mapeamento da metáfora tenha sua origem na paralelização das “execuções do corpo”<sup>8</sup> e das da “razão”<sup>9</sup>, de modo que o conhecimento concreto é aplicado ao entendimento dos processos cognitivos. Sendo assim, concebemos nossa memória como contêiner, uma vez que guardamos objetos reais também em caixinhas. A ligação entre caixinha e memória resulta da “força da imaginação”<sup>10</sup> (LAMBERT, 1965b, p.144).

Por fim, as Hipóteses da Unidirecionalidade (5), da Diacronia (4) e da Criatividade (8) revelam-se, na diferenciação que Lambert faz entre três graus da formação do significado, um construto teórico que Ungeheuer (1980) chama “tectônica semântica do vocabulário”.<sup>11</sup> Segundo tal tectônica, observa-se um desenvolvimento histórico da língua de um nível mais básico a um nível mais abstrato: (a) no primeiro nível, encontram-se palavras de raiz, como classe de objetos sensorialmente perceptíveis; (b) o segundo nível implica o uso metafórico de palavras da primeira classe e (c) o terceiro nível compreende as metáforas do metanível, que pressupõem tais do segundo grau. Neste interesse pelas mudanças e transformação do significado já é vislumbrado o princípio da polissemia e das redes radiais (*radial networks*) como é formulado pela TCM (LAKOFF, 1987). Por consequência, para Lambert, o motivo principal para o crescimento contínuo da língua não é o aumento do número de palavras, mas a extensão do significado original. A metáfora, em primeiro lugar, serve à “eliminação de uma carência”<sup>12</sup> (BERTAU, 1996, p.217), por compensar a situação inicial na qual uma multiplicidade de noções se encontra de frente com um número pequeno de palavras. É este princípio econômico da língua que leva ao desenvolvimento descrito pela metaforização gradual. Contudo, concomitantemente, aumenta o perigo de mal-entendidos comunicativos (HÜLZER-VOGT, 1987), e brigas sobre palavras tornam-se mais prováveis no decorrer da primeira à terceira classe de palavras (UNGEHEUER, 1980).

---

pedido não verbal da filha, que aponta para um brinquedo: “Ah, estou vendo o que você quer”, esta frase pode ser interpretada literalmente – a mãe vê o objeto desejado em si – ou metaforicamente, como enunciação sobre o próprio estado da consciência: ela entendeu o que a filha quer. Os domínios VER e ENTENDER são ativados simultaneamente, nos quais a cena primária compreende duas subcenas: por um lado, o ato físico da percepção, por outro lado, a mudança da consciência. Esta experiência marca o passo decisivo para a segunda fase da aprendizagem, em que o uso original da palavra se desacopla do seu emprego original, obtendo, agora, um sentido meramente metafórico.

<sup>8</sup> No original: “*Verrichtungen des Leibes*”

<sup>9</sup> No original: “*Verstandes*”

<sup>10</sup> No original: “*Einbildungskraft*”

<sup>11</sup> No original: “*Semantische Tektonik des Wortschatzes*”

<sup>12</sup> No original: “*Behebung eines Mangels*”



Com isso, além de uma antecipação da Hipótese da Ubiquidade (1) e dos Domínios (2), Lambert toca em aspectos importantes acerca da Hipótese da Focalização (9), que o trazem para o campo da comunicação – uma relação curiosamente pouco explorada pela própria TCM. Ele coloca em pauta a questão dos problemas comunicativos que surgem pelas extensões metafóricas do significado, uma vez que o falante destaca um aspecto específico do significado em um certo momento da interação, mas outro no próximo momento. Ademais, ele aponta a possibilidade de que cada indivíduo aplica a comparabilidade proclamada a aspectos diferentes, isto é, realizando uma seleção diferente da concebida pelo interlocutor. Conforme Lambert (1965b, p.183, tradução nossa), “[...] cada um pode tomar um caminho totalmente individual do pensamento para chegar a novas metáforas.”<sup>13</sup> Hülzer-Vogt (1987, p.30, grifo do autor, tradução nossa) descreve esta situação analisada por Lambert como paradoxo:

Enfrenta-se a necessidade de uma multiplicidade do significado das palavras para poder documentar e mediar reconhecimentos novos pela língua e a necessidade de uma idealização da estabilidade do significado das palavras para poder confiar, sob estas condições, em um entendimento com sucesso.<sup>14</sup>

Portanto, inconscientemente, o locutor faz idealizações que, ao mesmo tempo, atribui ao interlocutor: por um lado, a significabilidade das atribuições de significado, que Lambert (1965b, p. 182-183) chama de “aprovação hermenêutica”;<sup>15</sup> por outro, a igualdade das atribuições de significado, o que Lambert (1965b, p.203) exprime como seu princípio “do hipotético na língua”.<sup>16</sup> Ora, convém salientar que a mesma ideia reside no Princípio de Relevância (*Principle of Relevance*) de Sperber e Wilson (1995), que assume a posição de que a cognição humana tem uma tendência para ser relevante. Tendhal e Gibbs (2008) mostram como as duas perspectivas, a TCM e a teoria de Sperber e Wilson, são complementares, uma vez que os últimos representam uma linha cognitiva dentro da pragmática. Na visão de Sperber e Wilson (1995), a metáfora apenas apresenta uma forma do assim chamado “*loose talk*”, por sua vez, entendido como prática cotidiana da fala cheia de vaguidades. Sendo assim, cabe ao ouvinte construir um significado contextual ao aplicar estratégias interpretativas baseadas no Princípio da Relevância e ao

---

<sup>13</sup> No original: “[...] jeder sich durch ganz individuelle Reihen von Gedanken, den Weg zu neuen Metaphern bahnen kann.”

<sup>14</sup> No original: “Der Notwendigkeit einer Bedeutungsvielfalt der Wörter, um neue Erkenntnisse in der Sprache erfassen und daraufhin vermitteln zu können, steht die Notwendigkeit einer Idealisierung der Bedeutungsstabilität von Wörtern gegenüber, um unter dieser Bedingung auf eine gelingende Verständigung vertrauen zu können.”

<sup>15</sup> No original: “hermeneutische Billigkeit”

<sup>16</sup> No original: “des Hypothetischen in der Sprache”

aplicar seu conhecimento contextual à enunciação dada. Os autores (SPERBER; WILSON, 2002, p.19-20) dão um exemplo:

Peter: Podemos confiar em John para fazer o que mandamos e defender os interesses do Departamento de Estudos Linguísticos na Comissão da Universidade?

Mary: John é um soldado.<sup>17</sup>

Ora, pode-se entender o termo “soldado” em vários sentidos: (a) John está consciente dos seus deveres, (b) John está à disposição para seguir ordens, (c) John não questiona autoridades, (d) John identifica-se com os objetivos do seu grupo, (e) John é um patriota e se pode contar com ele, (f) John recebe o salário de um soldado e (g) John é membro do exército. Todavia, por meio do esquema conhecido, apresentado por Peter (“confiar”, “defender”, “interesses”), Mary pode entender diretamente o que Peter quer dizer. Tais metáforas representam um fenômeno onipresente na fala cotidiana. Em oposição a outras teorias do campo pragmático, Sperber e Wilson não diferenciam entre modos distintos de compreensão no caso da metáfora em comparação a demais meios linguísticos, uma vez que cada significado puro de uma frase continua sendo subdeterminado. Nesse sentido, a teoria de Sperber e Wilson, de fato, pode ser vista como compatível e complementar à TCM, pois se dedica ao processo inferencial, aspecto descuidado por Lakoff e Johnson. Não obstante, há divergências entre as duas linhas de estudo com relação a definições básicas, como os próprios autores (SPERBER; WILSON, 2008, p.84) destacam: enquanto os linguistas cognitivos veem a metáfora como fenômeno da língua, constitutivo para a cognição humana, o foco de Sperber e Wilson está na perspectiva comunicativa dos participantes, entendendo a metáfora como algo que “emerge do processo de comunicação verbal”.<sup>18</sup> Nesse ponto, concordamos com Tendhal e Gibbs (2008), para os quais Sperber e Wilson introduzem um aspecto fundamental na discussão. Porém, a integrabilidade das duas abordagens pode ser questionada, uma vez que a perspectiva de Sperber e Wilson continua tendo o cunho das abordagens racionalistas e egológicas, modelada por uma visão instrumental, dedutiva, voltada para relevância máxima. Além disso, Sperber e Wilson partem de uma visão oposta à TCM, com relação à fundamentação e ao desenvolvimento da linguagem em si, por escolherem como ponto inicial da sua abordagem uma interligação da teoria modular de Fodor à teoria das implicaturas de Grice, seguindo o Princípio da Modularidade, que a Linguística Cognitiva busca superar.

---

<sup>17</sup> No original: “Peter: Can we trust John to do as we tell him and defend the interests of the Linguistics department in the University Council? Mary: John is a soldier.”

<sup>18</sup> No original: “emerging in the process of verbal communication.”

Embora Lambert, ao contrário da caracterização da metáfora como *loose talk* na abordagem de Sperber e Wilson, ainda mantenha o status especial da metáfora, dirigindo-se mais à metáfora nova do que à convencional, de modo geral os dois princípios estabelecidos por ele ilustram bem como as perspectivas funcionalista e cognitivista podem ser complementares. Ao mesmo tempo, Lambert consegue antecipar algumas premissas básicas da teoria da comunicação, a saber, o Princípio da Cooperação com suas Máximas da Conversação, como formulado por Grice (1975),<sup>19</sup> e a Tese Geral das Perspectivas Recíprocas, com suas idealizações da “trocabilidade dos pontos de vista” e da “congruência dos sistemas de relevância”, inaugurada pelo filósofo e sociólogo Alfred Schütz (1971, p.12-14), que emprestou os fundamentos fenomenológicos para a Etnometodologia e, a seguir, para a Análise da Conversação. Como Lambert afirma, especialmente o postulado da reciprocidade das perspectivas só pode ser cobrado condicionalmente, pois a comunicação continua falível. É uma consequência lógica da sua hipótese básica de que a metáfora atua como princípio fundamental na sua tectônica da língua.

### **Philipp Wegener e sua pragmática cognitiva pioneira**

Influenciado pelo espírito da linguística histórica da época, o *outsider* científico Philipp Wegener (1991) descreve a metáfora como fenômeno profundamente oriundo da fala cotidiana. Ela tem uma força decisiva no desenvolvimento da língua, no qual se revela, ao mesmo tempo, seu caráter seletivo. Com esse ponto de partida, Wegener antecipa especialmente a primeira, quarta e nona hipóteses da TCM conforme descritas por Jäkel. Porém, contrariamente, Wegener escolhe uma ótica pragmática, fundamentando, já no final do século dezanove, uma teoria da comunicação concentrada na interação: “Wegener foi entre os primeiros que perceberam que falar e entender são precondicionalizados por e encaixados em ação prática e que dependem da cooperação entre os interlocutores.”<sup>20</sup> (KNOBLOCH, 1991, p.xvi). Sendo assim, o lucro principal da sua teoria é a ponte lançada entre aspectos pragmáticos e cognitivos da língua. Daí vem a atualidade da sua abordagem. Partindo de uma perspectiva comunicativa, ele chega a

---

<sup>19</sup> Aqui, estamos nos referindo apenas ao Princípio da Cooperação com suas Máximas da Conversação como contribuição e introdução valiosa de um foco voltado para a coordenação das atividades entre falante e ouvinte, aspecto ausente em conceitualizações pragmáticas anteriores. O ponto de partida de Grice são falantes e ouvintes que atuam de modo racional por seguir princípios assegurando o sucesso da comunicação. Concomitantemente, esta hipótese marca um ponto fraco da teoria, pois a influência das convenções, o *a priori* da racionalidade e a generalidade da socialização dos interlocutores ganham uma importância sobrestimada. Na concepção dele, é somente em casos excepcionais que o interlocutor se serve do contexto comunicativo, a saber, quando não consegue interpretar uma enunciação segundo seu significado “normal”. Por conseguinte, a metáfora acaba recebendo um lugar marginal, sendo ela vista como mera implicatura. Com isso, Grice alicerce a separação entre semântica e pragmática, como será abordado mais para frente.

<sup>20</sup> No original: “Wegener was among the first to realize that speaking and understanding are preconditioned by and embedded in practical action and also dependent on the cooperation among the speakers.”

questões teóricas ligadas à cognição. Nesta visão, o objetivo principal da fala sempre é a influencição<sup>21</sup> do ouvinte, no que diz respeito a uma certa ação, uma certa vontade ou uma certa consciência do interlocutor, sendo por essa razão que signos verbais, de modo nenhum, têm, primeiramente, função epistemológica, mas sim imperativa. Por conseguinte, Wegener começa sua abordagem com uma diferenciação de fatores contextuais distintos que assumem um papel decisivo na construção do significado no decorrer da comunicação, e que ele chama de “exposição” de uma enunciação. A ela pertencem: (a) a explicação linguística do predicado lógico, o que Wegener também entende como “exposição” no sentido mais restrito, (b) a “situação da contemplação”,<sup>22</sup> à qual pertencem as condições pessoais e temporais, (c) a “situação da recordação”,<sup>23</sup> que se refere aos acontecimentos e sequências de ações imediatamente anteriores, (d) a “situação da consciência”,<sup>24</sup> com a qual Wegener identifica sistemas de significados ligados a um domínio específico, (e) por fim, a “situação cultural”<sup>25</sup> de que fazem parte os encaixamentos geográfico e histórico de uma enunciação.

Ora, para Wegener, o processo comunicativo não pode ser definido como manifestação de uma representação verbal que seja recomposta pelo ouvinte, mas como processo da construção do significado, no qual o falante meramente disponibiliza um sistema organizado de indicações ao ouvinte, sistema o qual serve como base para o trabalho próprio do ouvinte no ato da (re)construção. Com isso, percebe-se paralelas às “pistas de contextualização” (*contextualization cues*) de Gumperz (1982) e à Teoria das Implicaturas de Grice (1975), uma vez que partes essenciais do significado são tiradas do que não foi dito, mas entendido. É justamente neste contexto que Wegener observa o surgimento da metáfora cognitiva, como ilustram exemplos que imediatamente lembram os trabalhos da Linguística Cognitiva: na visão de Wegener, o cotexto é responsável pela escolha de um certo domínio do nosso estoque de conhecimento que, de fato, é ativado quando ouvimos a palavra “leão”, ou seja, é o campo textual que determina se o falante se refere, por exemplo, à força muscular ou à postura do leão. Isto implica que, sempre, apenas certas partes de um grupo de imaginação são ativadas, sendo aquelas que servem como exposição do predicado (WEGENER, 1991).

---

<sup>21</sup> “Influencição” – “ação ou efeito de influenciar(-se)” (HOUAISS; VILLAR, 2004) – refere-se ao termo em alemão *Beeinflussung*, substantivo derivado do verbo *beeinflussen*, cujo significado corresponde a “exercer influência sobre alguém ou alguma coisa” (DUDEN, 2011, tradução nossa), um termo que ressalta o papel de alguém que ativamente influencia o outro, ou seja, no caso da teoria de Wegener, o efeito obtido pela influencição corresponde à vontade do falante.

<sup>22</sup> No original: “*situation der anschauung*”

<sup>23</sup> No original: “*situation der erinnerung*”

<sup>24</sup> No original: “*situation des bewusstseins*”

<sup>25</sup> No original: “*cultursituation*”

Quando Wegener se dedica a uma análise da variedade dos significados dos verbos “dar” e “ter” em dependência do cotexto imediato, esta parece uma versão pragmático-semântica da noção da valência e da Gramática das Construções (GOLDBERG, 1992). “Ter dinheiro” e “ter uma ideia”, para ele, ilustram a extensão metafórica do significado. Tais verbos criam expectativas no que diz respeito a complementos juntamente pensados, o que, na terminologia moderna, corresponde à ideia da ativação de *slots*. Somente a anulação dessas lacunas torna possível uma decisão sobre a forma como, finalmente, imaginamos o significado do verbo.

Concomitantemente, já se pode observar rastros da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2006), do realismo corporificado (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999) e das noções de *schema* (BARTLETT, 1932; LAKOFF, 1987; JOHNSON, M., 1987), *script* (SCHANK; ABELSON, 1977) e *scenario* (SANFORD; GARROD, 1981), pois Wegener (1991, p.131, tradução nossa) é convicto de que é somente a partir da nossa “[...] experiência que surge a expectativa de um desenvolvimento do acontecimento, e daí surge o esquema da maneira como nós achamos que temos de interligar sequências de ações.”<sup>26</sup> Ele já dá a resposta da Semântica Cognitiva junto às suas hipóteses inerentes da Necessidade (7) e da Ubiquidade (1) quando começa a abordar a questão de como se pode entender a emergência de algo novo, pela ativação de esquemas e padrões de experiência via projeção analógica e comparação: “E antes a língua tinha palavras desbotadas para o sujeito lógico, ela era incapaz de nomear a situação de forma diferente que pela indicação à situação presente.”<sup>27</sup> (WEGENER, 1991, p.54, tradução nossa).

Percebe-se, novamente, que os termos “metáfora”, “comparação” e “analogia” são usados, muitas vezes, como sinônimos, embora entendidos por uma ótica cognitiva. Seguindo a terminologia já introduzida por Aristóteles, desde Kant (1986, 1990) os termos “símbolo” e “analogia” difundem-se para se referir, agora, em conformidade com a nova epistemologia cognitiva, ao mecanismo básico da construção da realidade. Sendo assim, para Kant, é pela analogia que compreendemos o estado, ou como corpo com alma, quando se refere às leis internas de um povo, ou como máquina, quando se refere a uma única vontade dominando. É nesta linha de pensamento idealista que se encaixam as abordagens sobre a metáfora das reflexões de Lambert no século dezoito, de Biese (1893), de Paul (1995) e, tendo sido influenciado por Paul, de Wegener, no final do século dezenove. Aí, surge a pergunta de se Wegener foi ou não influenciado diretamente por Lambert. Todavia, com esta abrangência de reflexões sobre a metáfora cognitiva antes da chegada de Wegener, a influência direta não seria

---

<sup>26</sup> No original: “*Erfahrung die Erwartung einer bestimmten Weiterentwicklung des Geschehens resultiert und daraus das Schema, wie wir Handlungsfolgen glauben verknüpfen zu müssen.*”

<sup>27</sup> No original: “*Und bevor die Sprache für das logische Subject abgeblasste Worte hatte, war sie unfähig, die Situation anders als durch Hinweis auf die Situation der Anschauung zu bezeichnen.*”

muito provável, uma vez que Wegener, como professor do segundo grau, era um *outsider* científico, mais marcado pelas questões da época, a saber, pelos estudos de Paul (1995) e da Escola Alemã dos neogramáticos (*Junggrammatiker*).<sup>28</sup>

Ora, em abordagens atuais no campo cognitivo-discursivo, observam-se novamente cada vez mais estudos voltados para a metáfora cognitiva no seu uso atual como analogia e sua afinidade com certos gêneros comunicativos: Cameron (2008a) observa o surgimento de processos analógicos no decorrer da dinâmica da fala como mecanismo de “*vehicle development*”, fenômeno prototípico de interações entre professores e alunos. Ela dá um exemplo em que um professor quer explicar para os alunos o fenômeno de uma erupção vulcânica, utilizando uma analogia à manteiga derretendo no micro-ondas. Schröder (2012a) revela analogias como típicas para livros atuais sobre o fim do estado social na Alemanha, para fins de ilustração. Neles, geralmente há uma analogia central como fio condutor, por exemplo a “casa da sociedade”. Beckmann (2001) ilustra como anúncios de procura de parceiros para relacionamentos são muitas vezes dominados por uma analogia central. As pessoas, muitas vezes, costumam se apresentar como animais ou objetos desejados, por exemplo, carros. No campo da Análise do Discurso, Musolff (2004) e Zinken (2007) até colocam a analogia no centro da atenção de suas análises sobre discurso político.<sup>29</sup>

Os exemplos que Wegener dá provêm da fala cotidiana, compreendendo verbos com prefixos preposicionais e complementos verbais, como quando se espelha nas expressões “recuso a oferta”,<sup>30</sup> “eu rejeito algo”,<sup>31</sup> “eu concedo”<sup>32</sup> ou “eu descrevo a casa oralmente”<sup>33</sup> (WEGENER, 1991, p.136, tradução nossa), em locuções verbo-nominais (*Funktionsverbgefüge*), como “deixar o ponto de lado”<sup>34</sup> (WEGENER, 1991, p.136, tradução nossa), e em descrições locais, como

---

<sup>28</sup> Paul, por sua vez, integrou ideias de Wegener na segunda edição da sua obra *Prinzipien der Sprachgeschichte* (1995), especialmente a diferença entre o “significado usual” (no sentido do significado convencionalizado) e o “significado ocasional” (no sentido do significado que surge do contexto do uso). Foi por meio de Karl Bühler (1982) que Wegener não se tornou esquecido, pois, na sua famosa obra principal *Sprachtheorie* (1982), Bühler adapta alguns conceitos de Wegener. Sendo assim, por meio de Bühler, as ideias de Wegener cunharam até o contextualismo e funcionalismo britânico (Malinoswski ⇒ Gardner ⇒ Firth ⇒ Halliday).

<sup>29</sup> De certa forma, tais analogias, entendidas na terminologia de Kohl como metáforas estendidas e frequentes em gêneros discursivos específicos como discurso político ou no ensino, cumprem uma função semelhante àquela que Steen (2011) descreve quando se refere a “metáforas deliberadas” (*deliberate metaphors*) que se destacam por direcionar a atenção do interlocutor para sua própria metaforicidade.

<sup>30</sup> No original: “*ich weise ein Anerbieten zurück*”. A tradução literal do verbo seria: “puxar de volta”.

<sup>31</sup> No original: “*ich lehne etwas ab*”. A tradução literal do verbo seria: “colocar para fora”.

<sup>32</sup> No original: “*ich räume ein*”. A tradução literal do verbo seria: “colocar para dentro”.

<sup>33</sup> No original: “*ich beschreibe das Haus mündlich*”

<sup>34</sup> No original: “*den Punkt beiseite lassen*”

“no caminho da injúria”<sup>35</sup> ou “nas vias do pecado”<sup>36</sup> (WEGENER, 1991, p.142, tradução nossa). Tanto para Wegener como para a Semântica Cognitiva, tais expressões indicam:

[...] que, dentro de nós, existem padrões espaciais fixos, segundo os quais entendemos enunciações espaciais, e que trazemos igualmente padrões do nosso movimento no espaço para nossa alma, complementando enunciações sobre movimento, por entendê-las desse modo.<sup>37</sup> (WEGENER, 1991, p.165, tradução nossa).

Em correspondência com a linguística alemã no final do século dezenove (PAUL, 1995), voltada para estudos sobre regularidades na história e no desenvolvimento da língua, para Wegener o mecanismo decisivo para a mudança dos significados das palavras reside na formação analógica. Portanto, ele apresenta um modelo gradual para explicar o processo do desbotamento da metáfora pelo uso constante, no qual, assim como Lakoff e Johnson, também Wegener não fala de expressões singulares, mas de grupos: “A metáfora baseia-se na ligação de grupos de imaginação conforme uma igualdade parcial.”<sup>38</sup> (WEGENER, 1991, p.52, tradução nossa). Porém, expressões metafóricas como a “guerra inflama-se”<sup>39</sup> ou “a guerra rebenta”<sup>40</sup> que, em sintonia com a terminologia de Lakoff e Johnson, refletem uma metáfora conceptual como CONFLITO É FOGO, na visão de Wegener, para os usuários, por causa da sua convencionalização, este sentido original não é mais transparente. Como o próprio Wegener assinala, “[...] só se sente o sentido exigido pela situação, as ideias que estão ligadas adicionalmente à palavra *inflamar-se*, na ligação presente, são totalmente esquecidas.”<sup>41</sup> (WEGENER, 1991, p.52, tradução nossa). Aqui, como Sperber e Wilson e a própria TCM, também Wegener já antecipa uma crítica a teorias intencionalistas no campo pragmático, como as abordagens de Grice (1975) e Searle (1993). Grice distingue entre significado da sentença e significado do

---

<sup>35</sup> No original: “auf dem Wege des Frevels”

<sup>36</sup> No original: “auf den Bahnen der Sünde”

<sup>37</sup> No original: “[...] dass feste Raummuster in unserem Inneren vorhanden sind, nach denen wir räumliche Mitteilung verstehen und dass wir ebenso Muster unserer Bewegung im Raume in unserer Seele tragen, aus denen wir Bewegungsvermittlungen ergänzen und so verstehen.”

<sup>38</sup> No original: “Die Metapher beruht auf der Verbindung von Vorstellungsgruppen nach partieller Gleichheit.”

<sup>39</sup> No original: “der Krieg entbrennt”. Em alemão, a palavra *entbrennen* é composta pelo prefixo *ent-* e o verbo *brennen*, que significa “queimar”. Sendo assim, a palavra *ausbrechen*, originalmente, refere-se a fogo. O verbo “rebentar” – “romper(-se), quebrar(-se) com violência; fazer(-se) em pedaços” (HOUAISS; VILLAR, 2004) – aparece nos exemplos do dicionário Houaiss (2004) associado a tempestade ou chuva, mas também pode se referir a fogo, por exemplo.

<sup>40</sup> No original: “der Krieg bricht aus”

<sup>41</sup> No original: “[...] nur der von der Situation geforderte Sinn empfunden, die Vorstellungen, welche mit dem Worte *entbrennen* sonst verbunden werden, sind in dieser Verbindung total vergessen.”

enunciado de modo que a metáfora é vista como violação das Máximas da Conversação. De modo similar, na teoria da reinterpretação segundo Searle (1993), a compreensão da metáfora passa por um processo de dois passos, no qual o ouvinte (1) deriva uma interpretação literal, (2) percebe uma anomalia e, como consequência, só agora tenta aplicar uma interpretação metafórica. Esta teoria parte da suposição de que a compreensão literal é o caso não marcado, ou seja, recorrendo a Grice, Searle também distingue entre os dois sentidos que ele denomina “significado” (*meaning*) e “uso” (*use*). A metáfora, conforme Searle, pertence ao campo apelativo da intenção do falante. Nas duas abordagens, a enunciação metafórica continua sendo uma estratégia comunicativa indireta com base em cálculos monológico-rationais. Ambos, Grice e Searle, veem atos de fala como ações individuais e não sociais, uma vez que a diferença entre os dois significados apoia a suposição de uma diferença entre competência e performance e também entre semântica e pragmática. Em oposição a esta visão, no campo da linguística cognitiva, especialmente experimentos psicolinguísticos revelaram que teorias como aquela de Searle, que partem de um processo da reinterpretação, não se mantêm. Muito pelo contrário, o ouvinte não entende a metáfora passando por um processo de dois passos, mas a entende por processá-la da mesma forma que processa qualquer outra unidade lexical. Os experimentos de Hoffman e Kemper (1987) e Gibbs (1994) medem o tempo de reação para o processamento de enunciações literais e metafóricas, chegando à conclusão de que os informantes não precisaram de mais tempo para entender a expressão metafórica do que a literal. Todavia, deve-se acrescentar que essa observação, aparentemente, apenas vale para metáforas convencionais, as quais, para Searle, não seriam metáforas. Os participantes, de fato, precisam de mais tempo para interpretar metáforas novas e inovativas (GIORA, 2003).

Ora, para Wegener, o processo do desbotamento da metáfora passa por três passos (WEGENER, 1991, p.52): (a) acrescenta-se uma exposição da ideia imagética à nova expressão metafórica, por exemplo: “A guerra se inflama como um fogo”; (b) a comparação é comprimida por ser conhecida, por exemplo: “A guerra inflama-se”; (c) somente são ativadas as ideias do grupo da guerra e não mais aquelas do grupo do fogo, por exemplo: “A guerra rebenta”. Com isso, Wegener já trata da comparação igualmente a Steen em sua abordagem cognitivo-textual da metáfora: enquanto Lakoff e Johnson (1999) se opõem ao entendimento da metáfora como envolvendo similaridade, Steen (2007) assinala que esta rejeição tem sua base na suposição de que tais similaridades sejam preexistentes e voltadas para substâncias ao invés de estruturas. Substituindo este conceito de similaridade por um conceito construtivista, para Steen a diferença só se reflete na superfície linguística ou no processamento psicológico, mas não na sua estrutura conceptual. Como se pode ver nesses três passos, para Wegener a diferença entre comparação e metáfora também é uma questão



de processamento e, junto a isso, de habituação e convencionalização de forma que seu foco esteja no momento do uso.

Cabe salientar que, mais uma vez, se torna evidente que Wegener realmente está pensando em dois níveis – um nível cognitivo e um nível linguístico – ainda que isso não seja explicitado. É óbvio, uma vez que a terceira expressão desse exemplo é outra diferente daquela de (a) e (b); além disso, Wegener, concomitantemente, aponta o domínio alvo fogo que, na terminologia dele, chama-se “grupo”, de modo que se pode relacionar essas proposições a uma diferenciação entre “expressão metafórica” e “metáfora conceptual”.

Hülzer-Vogt (1987) trata do processo do desbotamento da metáfora nos estudos de Wegener, dirigindo sua atenção ao destaque que Wegener dá para o ouvinte: quando a metáfora ainda está ativa, ela desenvolve sua força por meio da exposição, que instrui o ouvinte quanto ao modo como ele deveria construir o imaginário da metáfora, compreendendo a situação comunicativa por inteiro. Por fim, para esse contexto comunicativo em si, Wegener realça a “sugestão” e a “simpatia” como fatores relevantes que atuam sobre o comportamento do ouvinte, conduzindo, assim, o processo da significação, pois, finalmente, é o aspecto imperativo que predomina em qualquer comunicação linguística.

Ao concluir, tocando em aspectos que ganham importância em discussões atuais dentro do cenário da teoria cognitiva da metáfora, a abordagem de Wegener deveria ser lembrada, especialmente com relação à integração da situação e do contexto na comunicação. Tais questões são elaboradas por estudos atuais, que buscam, por um lado, quebrar com a estática e artificialidade da metáfora conceptual idealizada, substituindo-a por um conceito mais dinâmico e comunicativo (CAMERON, 2007, 2008b; LINZ, 2002, 2004; GIBBS, 1999), e, por outro lado, também buscam por pesquisas crescentes no campo da relatividade cultural (KÖVECSSES, 2005; ZINKEN, 2004; FERNANDEZ, 1991; SCHRÖDER, 2009, 2010b, 2012b). Destacando o papel fundamental do ouvinte, Wegener estende a base monológica da metáfora por defini-la a partir da sua função comunicativa, servindo como ferramenta voltada para uma iniciação de ações, sentimentos ou pensamentos no interlocutor. A metáfora, em primeiro lugar, serve à condução das cognições do ouvinte.

## **Considerações finais**

Voltando para as nove hipóteses de Jäkel que comprimem as ideias-chave da TCM segundo Lakoff e Johnson, no caso de Lambert e Wegener, com base na nossa análise, pode-se chegar ao seguinte resultado, o qual já foi abordado acima:

### Quadro 1 – Antecipação das 9 hipóteses da TCM por Lambert e Wegener

<i>Precursor</i>	1. UBI	2. DOM	3. MOD	4. DIA	5. UNI	6. INV	7. NEC	8. CRI	9. FOC
Lambert (1764)	X	X	[X] <sup>42</sup>	[X]	X	[X]	X	X	X
Wegener (1885)	X	[X]		X	X	[X]	X	X	X

**Fonte:** Elaboração própria.

A escolha de apresentar aqui as abordagens sobre a metáfora cognitiva de Lambert e Wegener dentro de um panorama maior de pesquisadores que já se dedicaram à metáfora cognitiva e cotidiana se deve ao mérito desses dois autores com relação a questões atualmente colocadas na pauta nas teorias cognitivas da metáfora. As contribuições de Lambert e Wegener mostram, *par excellence*, não apenas que as duplas perspectivas - a perspectiva cognitiva e a funcionalista, a perspectiva epistemológica e a pragmática, a perspectiva extracomunicativa e a comunicativa - são complementares, mas que elas pertencem uma à outra. A Hipótese da Focalização, também apontada, mas não profundamente explorada por Lakoff e Johnson (2003) no seu conceito do “*highlighting & hiding*”,<sup>43</sup> é o elemento-chave nas duas teorias debatidas que une os dois ângulos em questão. Enquanto Lambert introduz a ótica pragmática pelo “princípio da aprovação hermenêutica”, Wegener a insere pelos conceitos “exposição”, “simpatia” e “sugestão”. Com isso, o processo comunicativo é reparado e o ouvinte recebe um papel ativo na construção do significado em correspondência com suas próprias hipóteses e em dependência da atividade na qual ele está inserido. Assim, os dois autores vão além da mera função cognitiva e a modificam por trazê-la para o campo da interação dinâmica.

SCHRÖDER, U. A. The cognitive metaphor approach from a pragmatic standpoint in 18th and 19th centuries: the contributions of Lambert and Wegener to current discussions. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.115-136, 2014.

- *ABSTRACT: Since the advent of Conceptual Metaphor Theory (CMT) more than thirty years ago, many researchers have been considering that the problems of this approach is its lack of historiographical contextualization, despite the fact that the major hypotheses related to conceptual metaphor, as well as many examples, were already anticipated by philosophers, anthropologists, psychologists and linguists during the 17th century. The article introduces*

<sup>42</sup> Os colchetes significam “hipótese representada implicitamente”.

<sup>43</sup> A metáfora destaca certos aspectos do seu objeto e esconde outros.

two authors from 18th and 19th centuries – the philosopher Johann Heinrich Lambert (1965); and the linguist Paul Wegener (1991) – who, not only developed a cognitive theory of the metaphors ‘we live by’, but also included in their researches some pragmatic aspects which were rediscovered in recent works about cognitive metaphor and which also were characterized as issues disregarded by the first generation of CMT. Therefore, we believe that the works of Lambert and Wegener may help researchers to build a bridge from their work to current discussions, since the approaches of both scholars refer to ways of overcoming the cleavage between the solipsistic individual and the society; and they also address the dichotomy of universalism and cultural relativity. It is important to highlight that both authors concurrently understand metaphor as a cognitive and intersubjective phenomenon negotiated between participants in real communication.

- **KEYWORDS:** *Conceptual Metaphor. Cognitive Linguistics. Pragmatics. Lambert. Wegener*

## REFERÊNCIAS

BALDAUF, C. *Metapher und Kognition: Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.

BARTLETT, F. C. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BECKMANN, S. *Die Grammatik der Metapher: eine gebrauchstheoretische Untersuchung des metaphorischen Sprechens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001.

BERTAUF, M.-C. *Sprachspiel Metapher: Denkweisen und kommunikative Funktion einer rhetorischen Figur*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.

BIESE, A. *Die Philosophie des Metaphorischen: in Grundlinien dargestellt*. Hamburg: Verlag von Leopold Voss, 1893.

BÜHLER, K. *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer, 1982.

\_\_\_\_\_. Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile. In: KAFKA, G. (Org.). *Bericht über den XII: Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12.-16. April 1913*. Jena: Gustav Fischer, 1932. p.95-122.

CAMERON, L. Metaphor shifting in the dynamics of talk. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2008a. p.45-62.

\_\_\_\_\_. Metaphor and talk. In: GIBBS, R. W. Jr. (Org.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008b. p.197-211.

\_\_\_\_\_. Confrontation or complementarity? Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, La Rioja, n.5, p.107-135, 2007.

CHAMIZO DOMINGUEZ, P. J.; NERLICH, B. Metaphor and truth in Rationalism and Romanticism. In: BURKHARDT, A.; NERLICH, B. (Org.). *Tropical Truth(s): the Epistemology of Metaphor and other Tropes*. Berlin; New York: De Gruyter, 2010. p.51-72.

DUDEN: Deutsches Universalwörterbuch A-Z – 7.0. Mannheim: Dudenverlag, 2011.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FERNANDEZ, J. W. (Org.). *Beyond metaphor: the theory of tropes in anthropology*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: GEERAERTS, D. (Org.). *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006. p.373-400.

GENTNER, D.; GENTNER, D. R. Flowing Waters of Teeming Crowds: Mental Models of Electricity. In: GENTNER, D.; STEVENS, A. L. (Org.). *Mental Models*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. p.99-129.

GIBBS, R. W. Jr. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R. W. Jr.; STEEN, G. J. (Org.). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. p.145-166.

\_\_\_\_\_. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GIORA, R. *On our mind: salience, context, and figurative language*. New York: Oxford University Press, 2003.

GOLDBERG, A. The inherent semantics of argument structure: the case of the English ditransitive construction. *Cognitive Linguistics*, Berlin, v.3, n.1, p.37-74, 1992.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Org.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975. p.41-58.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 1957.

HOFFMAN, R. R.; KEMPER, S. What could reaction-time studies be telling us about metaphor comprehension? *Metaphor and Symbolic Activity*, Santa Cruz, n.2, p.149-186, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2012.

HÜLZER-VOGT, H. *Die Metapher: Kommunikationssemantische Überlegungen zu einer rhetorischen Kategorie*. Münster: Nodus Publikationen, 1987.

HUSSERL, E. *Logische Untersuchungen: Elemente einer phänomenologischen Aufklärung der Erkenntnis*. Bd. 2, Zweiter Teil Halle: Max Niemeyer, 1921.

JÄKEL, O. *Wie Metaphern Wissen schaffen: die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Kovač, 2003.

JOHNSON, C. Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: the case of SEE. In: HIRAGA, M. K.; SINHA, C.; WILCOX, S. (Org.). *Cultural, typological and psychological issues in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.155-169.

JOHNSON, M. *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KANT, I. *Kritik der Urteilskraft*. Herausgegeben von Karl Vorländer. Hamburg: Felix Meiner, 1990.

\_\_\_\_\_. *Kritik der reinen Vernunft*. Herausgegeben von Raymund Schmidt. Hamburg: Felix Meiner, 1986.

KNOBLOCH, C. Introduction. In: WEGENER, P. *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. Newly edited by Konrad Koerner. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1991. p.xi-li.

KOHL, K. *Metapher*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2007.

KOLB, K. Über zwei Aspekte allen Erlebens und Erkennens. Eine historiographische Skizze eines fächerübergreifenden Problemfelds. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, Münster, v.20, n.1, p.65-78, 2010.

KÖVECSES, Z. *Metaphor in Culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G. The Invariance Hypothesis: is Abstract Reason Based on Image-Schemas? *Cognitive Linguistics*, Berlin; New York, v.1, n.1, p.39-74, 1990.

\_\_\_\_\_. *Women, Fire and Dangerous Things: what Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.

\_\_\_\_\_. *Metaphors We Live By*. Chicago: the University of Chicago Press, 1980.

LAMBERT, J. H. *Philosophische Schriften I: Neues Organon oder Gedanken über die Erforschung und Bezeichnung des Wahren und dessen Unterscheidung vom Irrthum und Schein*. Herausgegeben von Hans-Werner Arndt. Hildesheim: Georg Olms, 1965a.

\_\_\_\_\_. *Philosophische Schriften II: Neues Organon oder Gedanken über die Erforschung und Bezeichnung des Wahren und dessen Unterscheidung vom Irrthum und Schein*. Herausgegeben von Hans-Werner Arndt. Hildesheim: Georg Olms, 1965b.

LINZ, E. Sprachlose Metaphern: Zur Rhetorizität der Kognition und ihrer Modellierung in der kognitiven Linguistik. In: FOHRMANN, J. (Org.). *Rhetorik: Figuration und Performanz*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2004. p.246-266.

\_\_\_\_\_. *Indiskrete Semantik: Kognitive Linguistik und neurowissenschaftliche Theoriebildung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 2002.

MUSOLFF, A. *Metaphor and political discourse: analogical reasoning in debates about Europe*. Houndmills; Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

PAUL, H. *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Herausgegeben von Peter Eisenberg und Helmuth Kiese. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995.

SANFORD, A. J.; GARROD, S. C. *Understanding Written Language: Exploration in Comprehension Beyond the Sentence*. Chichester: John Wiley, 1981.

SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: L. Erlbaum, 1977.

SCHMITZ, H. W. Die durchgängige Tropisierung der Sprache: Über einen Aspekt von 'Zeichen im Wandel'. In: DUTZ, K. D.; SCHMITTER, P. (Org.). *Historiographia Semioticae: Studien zur Rekonstruktion der Theorie und Geschichte der Semiotik*. Münster: MAkS Publikationen, 1985. p.241-270.

SCHRÖDER U. *Kommunikationstheoretische Fragestellungen in der kognitiven Metaphernforschung: Eine Betrachtung von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr, 2012a.

\_\_\_\_\_. Applying conceptual metaphor and blending theory to culture-specific speech functions in rap lyrics. *Text & Talk: an interdisciplinary journal of language, discourse & communication studies*, Berlin; New York, n.32, p.211-234, 2012b.

\_\_\_\_\_. A mesclagem metafórica de Fauconnier & Turner e nas teorias de Karl Bühler e Wilhelm Stählin: antecipações e complementos. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, n.9, p.129-154, 2010a.

\_\_\_\_\_. Der Einfluss kultureller und kontextueller Faktoren bei der Konstruktion integrierter Netzwerke in metaphorischen blends. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Frankfurt am Main, n.1, p.81-102, 2010b.

\_\_\_\_\_. Preferential Metaphorical Conceptualizations in Everyday Discourse About Love in the Brazilian and German Speech Communities. *Metaphor and Symbol*, Santa Cruz, v.24, n.2, p.105-120, 2009.

\_\_\_\_\_. Antecipações da metáfora cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.16, n.2, p.39-54, 2008.

\_\_\_\_\_. Os precursores filosóficos da teoria cognitiva das metáforas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.46, n.2, p.243-252, 2004.

SCHÜTZ, A. *Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1971.

SEARLE, J. R. Metaphor. In: ORTONY, A. (Org.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SPERBER, D.; WILSON, D. A Deflationary Account of Metaphors. In: GIBBS, R. W. Jr. (Org.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p.84-105.

\_\_\_\_\_. Pragmatics, modularity, and mind-reading. *Mind & Language*, London, n.17, p.3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, 1995.

STEEN, G. J. From three dimensions to five steps: the value of deliberate metaphor. *metaphorik.de*, Essen, n.21, p.83-110, 2011.

STEEN, G. J. *Finding Metaphor in Grammar and Usage*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

TENDHAL, M.; GIBBS, R. W. Jr. Complementary Perspective on Metaphor: Cognitive Linguistics and Relevance Theory. *Journal of Pragmatics: an Interdisciplinary Journal of Language Studies*, Lancaster, n.40, p.1823-1864, 2008.

UNGEHEUER, G. Kommunikative und extrakommunikative Betrachtungsweisen in der Phonetik. In: UNGEHEUER, G. *Sprache und Kommunikation*. Herausgegeben von Karin Kolb und H. Walter Schmitz. Münster: Nodus Publikationen, 2004. p.22-34.

\_\_\_\_\_. Prinzipien strukturaler Wortfeldanalyse bei Lambert. In: ÖLBERG, H. M.; SCHMIDT, G. (Org.). *Sprachwissenschaftliche Forschungen*. Festschrift für Johann Knobloch. Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck, 1985. p.473-479.

\_\_\_\_\_. Lamberts semantische Tektonik des Wortschatzes als universales Prinzip. In: BRETTSCHEIDER, G.; LEHMANN, C. (Org.). *Wege der Universalienforschung*. Sprachwissenschaftliche Beiträge zum 60. Geburtstag von Hansjakob Seiler. Tübingen: Gunter Narr, 1980. p.87-93.

\_\_\_\_\_. Über das "Hypothetische in der Sprache" bei Lambert. In: BÜLOW, E.; SCHMITTER, P. (Org.). *Integrale Linguistik*. Festschrift für Helmut Gipper. Amsterdam: John Benjamins, 1979. p.69-98.

WEGENER, P. *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. Wiederherausgegeben von Konrad Koerner. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

ZINKEN, J. Discourse metaphors: the link between figurative language and habitual analogies. *Cognitive Linguistics*, Berlin, v.18, n.3, 2007, p.445-466.

\_\_\_\_\_. Metaphors, stereotypes, and the linguistic picture of the world: Impulses from the Ethnolinguistic School of Lublin. *Imetaphorik.de*, Frankfurt am Main, n.7, 2004. p.115-136. Disponível em: <<http://www.metaphorik.de/07/zinken.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2012.

Recebido em outubro de 2012.

Aprovado em janeiro de 2013.



# INTERNALISMO E EXTERNALISMO EM LINGÜÍSTICA E A NEUROCIÊNCIA DA LINGUAGEM

Marcello MODESTO\*

- **RESUMO:** O objetivo principal deste trabalho é discutir a possibilidade de investigação da realidade neurofisiológica da sintaxe das línguas naturais. Para que tal estudo seja possível, linguistas e neurocientistas teriam que achar uma base epistemológica comum. Entretanto, a visão prevalente em neurociência, que assume aprendizado associativo por correlação, não se combina bem com a visão internalista da sintaxe, tomada por linguistas gerativos. Em virtude disso, este trabalho discute as bases epistemológicas das teorias linguísticas mais aceitas atualmente, servindo de guia para neurocientistas que queiram investigar o processamento da linguagem pelo cérebro. Por outro lado, o artigo discute pesquisas desenvolvidas pela neurociência da linguagem para que os linguistas possam avaliar os problemas que surgem na intersecção das duas áreas. Conclui-se que qualquer pesquisador deve ter um entendimento claro dessas questões epistemológicas antes de montar qualquer experimento sobre a linguagem; e que qualquer conclusão acerca da realidade neural da sintaxe é, no presente, difícil de ser mantida.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística. Cognição. Neurociência. Sintaxe.

## **Preâmbulo: objetivos**

Este trabalho tem dois objetivos principais. Por um lado, o artigo discute as bases epistemológicas das teorias mais representativas da linguística atual, servindo assim como um guia para pesquisadores de outras áreas interessados em responder como a língua é processada pelo cérebro; como é adquirida por falantes; em que medida o ambiente externo determina a competência final de um falante adulto; e outras questões. Por outro lado, discute alguns trabalhos recentes da neurociência da linguagem, servindo assim como um guia para linguistas interessados em investigar a realidade neurofisiológica da sintaxe. Dessa maneira, este estudo espera contribuir para uma possível colaboração entre linguistas e neurocientistas na elaboração de experimentos.

A seção 2 introduz os fatos mentais como objeto de estudo científico e a relação entre as diversas ciências que se ocupam desses fatos. Introduce também

---

\* USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 – modesto@usp.br

a tensão entre a perspectiva nativista e a perspectiva empiricista, que incide sobre os estudos da cognição humana e que será um tema recorrente neste trabalho. A seção 3 procura descrever o “fenômeno linguístico”, a dificuldade de sua delimitação e a tensão entre uma perspectiva internalista e uma externalista quanto ao objeto de estudo da linguística, outro tema recorrente neste trabalho. A seção 4 retoma o problema da delimitação do objeto de estudo da linguística e discute sua formulação em Saussure e Chomsky, com o intuito de discutir as bases epistemológicas das teorias atuais que se embasam no trabalho desses grandes pesquisadores. A seção 5 discute alguns trabalhos desenvolvidos pela neurociência da linguagem e a sua interpretação quanto às tensões nativismo vs. empiricismo e internalismo vs. externalismo. A seção 6 traz à tona uma teoria linguística que parece se adequar melhor à visão prevalente na neurociência, a linguística cognitiva, e discute alguns problemas dessa teoria. Finalmente, a seção 7 conclui o trabalho.

## **Introdução: o estudo da mente**

O estudo da linguagem humana está intrinsecamente ligado ao estudo da mente e ao estudo da cognição, que é parte do primeiro, apesar disso não parecer óbvio a todo linguista. A princípio, a mente é estudada pela psicologia, mas a antropologia, quando estuda as sociedades, os ritos e os costumes, também estuda fatos essencialmente mentais. Lévi-Strauss (1949), por exemplo, entende a cultura de um grupo como um sistema compartilhado e estruturado por princípios, o que se assemelha bastante com a visão de sistema linguístico proposta por Saussure (1971) em seu *Curso de linguística geral*, como se verá adiante. De fato, as relações entre as teorias de Lévi-Strauss e as de Saussure e a linguística estruturalista são bem conhecidas. As mesmas tensões estão presentes no trabalho de ambos: tanto a língua como a cultura podem ser tomadas como objetos internos ou externos aos indivíduos. Se tomada numa perspectiva internalista, a existência de princípios universais que organizam as sociedades e as línguas levanta a questão sobre a existência de princípios gerais que organizam a mente humana. A psicologia provavelmente diria que há realmente princípios universais que organizam o pensamento e as emoções humanas (ambos fatos mentais). Os princípios que organizam o pensamento, entretanto, foram mais estudados até hoje pela filosofia (pela lógica e pela filosofia da mente). O fato de que a linguística teria muito a contribuir na revelação desses princípios que norteiam o pensamento e a cognição humana leva Chomsky (2000a) e outros (CHOMSKY, 2011; CHOMSKY; BERWICK, no prelo), por exemplo, a encararem as línguas como objetos de estudo da psicologia e, em última análise, da biologia.

O estudo da cognição é uma parte crucial do estudo da mente, que não é um objeto estático e se transforma de acordo com a experiência. Novamente, a psicologia abraça esses objetos de estudo. Numa perspectiva metateórica, a psicologia deveria também explicar o estado inicial da mente.<sup>1</sup> No contexto deste trabalho, a questão mais crucial é se o ser humano nasce uma **tabula rasa** ou já vem equipado por instintos e predisposições. Se a segunda possibilidade for verdadeira, o que parece consensual, há de se descrever como essas predisposições interagem com a experiência para produzir um produto final (a mente de um indivíduo adulto). Seria interessante saber, principalmente, em que medida interagem. Quanto do conhecimento de Pedro advém dessas predisposições inatas e quanto da interação com o mundo exterior, na aprendizagem. O exemplo da aprendizagem tem de ser tomado aqui de uma maneira ampla: desde que nascemos, aprendemos uma língua, matemática, costumes, crenças, e inúmeras outras coisas. Quanto a crenças, pode-se objetar que não as aprendemos, nós as herdamos ou as absorvemos (ou as criamos novas). Para a linguagem, pode-se objetar o mesmo: a língua é de alguma forma absorvida (dada pelo ambiente social) e não aprendida. Isso torna ainda mais importante que, para cada um desses “aprendizados”, explique-se como acontecem: quanto do aprendizado se deve a recursos geneticamente fornecidos a nós e quanto se deve a fatores externos.

O fato de a língua ser absorvida (ou adquirida, como se diz comumente em linguística) ou “depositada no cérebro” do indivíduo, como disse Saussure, torna a possibilidade de uma predisposição interna ainda mais plausível. Mesmo o aprendizado de matemática, que poderia parecer a priori um produto exclusivo da experiência do indivíduo, pode ser considerado como envolvendo faculdades naturais do ser humano. Chomsky (em PIATTELLI-PALMARINI, 1980, p.321) considera “[...] a habilidade humana de lidar com propriedades profundas do sistema numérico.” e supõe que essa faculdade seja “geneticamente determinada para os humanos.” Na verdade, autores como Chomsky e Fodor (1975), entre outros, tomam como fato autoevidente que não se pode aprender nada, a menos que alguns “preconceitos” inatos estejam disponíveis. Hilary Putnam (apud PIATTELLI-PALMARINI, 1980, p.301) concorda que “[...] é verdade que nós não podemos aprender como aprender a menos que nós tenhamos alguma predisposição para aprender: nós precisamos ter alguma predisposição para aprender que não seja ela mesma aprendida, ou teríamos um regresso infinito.”

Entre Putnam e Chomsky, o debate gira em torno de explicar o conhecimento atingido por um indivíduo normal munido apenas de “inteligência”, ou munido de vários mecanismos especializados. Putnam argumenta contra esses mecanismos

---

<sup>1</sup> Freud (1996) tenta explicar o estado inicial da mente, fazendo uma analogia com o conhecimento instintivo dos animais. Ele diz que, na nossa mente, há um fator instintivo, que seria o núcleo do inconsciente, um tipo primitivo de atividade mental, que seria encoberto e distorcido pela razão humana, quando essa faculdade é adquirida pelo homem.

especializados e assume um mínimo de naturismo (que parece inescapável, como discutido acima): *“So far I have assumed that there is such a thing as general intelligence; that is, that whatever else our innate cognitive repertoire may include, it must include multipurpose learning strategies, heuristics, and so forth”* (PUTMAN, 2011, p.403). A visão oposta é advogada pelo neurocientista cognitivista C. R. Gallistel, mencionado por Chomsky (2002, p.84-85) nesta passagem:

*[Gallistel holds] the substantive theory that in all animals, learning is based on specialized mechanisms, “instincts to learn” in specific ways; what Tinbergen called “innate dispositions to learn.” These “learning mechanisms” can be regarded as “organs within the brain [that] are neural circuits whose structure enables them to perform one particular kind of computation,” as they do more or less reflexively apart from “extremely hostile environments.” Human language acquisition is instinctive in this sense, based on a specialized “language organ.” [...] “To imagine that there exists a general purpose learning mechanism in addition to all these problem-specific learning mechanisms [...] is like trying to imagine the structure of a general purpose organ, the organ that takes care of problems not taken care of by adaptively specialized organs like the liver, the kidney, the heart and the lungs,” or a “general purpose sensory organ, which solves the problem of sensing” for the cases not handled by the eye, the ear, and other specialized sensory organs. Nothing like that is known in biology.*

Se, por um lado, a linguística relaciona-se ao estudo da mente, com todas as suas subdivisões; a mente e, por conseguinte, a linguagem, também teriam de ser explicadas numa dimensão fisiológica e biológica. Nesse sentido, queremos saber: como a língua (e outros fatos mentais) se instancia no cérebro por meio da transmissão de pulsos elétricos entre células nervosas; como e por que a evolução da nossa espécie culminou apresentando os fatos desta maneira e não daquela. Sobre a primeira questão, Chomsky (2002) é pouco otimista e sua posição contrasta com duas visões muito difundidas em neurociência. A posição chomskyana, que é de alguma forma ratificada por este trabalho, é a de que o nosso “[...] entendimento atual é bem insuficiente para deitar as bases de uma unificação entre as ciências do cérebro e as faculdades mentais mais elevadas, a linguagem sendo uma delas.”<sup>2</sup> (CHOMSKY, 2002, p.61, tradução nossa). As posições contrastantes em neurociências são: o modelo computacional da mente (BLOCK, 1990; JOHNSON-LAIRD, 1988) e as correntes que tomam a linguagem como um objeto extra-humano (presentes, segundo Chomsky, não só na neurociência, como também na filosofia da mente e na etologia) (DEACON, 1998). Chomsky salienta que a ideia (atribuída ao neurocientista Vernon Mountcastle) de que “[...] as

---

<sup>2</sup> No original: “[...] current understanding falls well short of laying the basis for the unification of the sciences of the brain and higher mental faculties, language among them.”

coisas mentais e, de fato, as mentes, são propriedades emergentes dos cérebros.”<sup>3</sup> (CHOMSKY, 2002, p.55, tradução nossa), mais do que apresentar uma solução para o problema, simplesmente reitera o que já era sabido pelos filósofos do século XVIII, para quem as propriedades “chamadas mentais” são “[...] o resultado de uma estrutura orgânica” do cérebro e “do sistema nervoso humano” em geral (CHOMSKY, 2002, p.70, tradução nossa).

Sobre a segunda questão, há uma vasta literatura sobre a gênese da linguagem incluindo algumas visões explícitas de Chomsky (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002), o qual tem uma visão saltacional, em que, após modificações auxiliares (e independentes da linguagem) terem acontecido na linhagem humana, a linguagem (em verdade, a sintaxe) surge de uma modificação genética pequena, mas com grandes consequências. Derek Bickerton (1990, 1995) descreve um possível cenário em que, numa primeira etapa, o léxico humano é criado e aumentado impulsionado pelo uso de uma protolíngua pelos homens primitivos, e esse léxico fornece um campo fértil para o nascimento, num segundo momento, da sintaxe (que resulta nas línguas modernas).

Além de lidar com esses fatos essencialmente linguísticos, a teoria da mente ainda tem que lidar com outros dois objetos que não se ligam tão diretamente à linguagem. Um é conhecido como o “difícil problema da **consciência**” (CHURCHLAND, 1984; SHEAR, 1997; CHALMERS, 1995; DENNETT, 1991, 2003); o outro constitui a **atenção**. Uma das metáforas mais sedutoras e produtivas em neurociência é tomar o cérebro como um computador, que executa sub-rotinas “aprendidas” através da experiência (talvez por meio de mecanismos inatos especializados). Para alguns pesquisadores, não seria exagero comparar a língua com uma dessas sub-rotinas executadas pelo cérebro. O que parece difícil de explicar é o fato de esse computador ser consciente de si mesmo. Um computador, quando executa sub-rotinas, não tem consciência de estar fazendo isso, nem pode refletir sobre aquilo que executa. Apesar de toda reflexão envolver linguagem, a consciência de estar agora sentado não é propriamente linguística, até o momento em que eu penso (desloco minha atenção) sobre estar sentado. Consciência e atenção parecem ser as faculdades mais elevadas, acima até mesmo da linguagem. São elas que me permitem pensar sobre a palestra que estou indo dar, enquanto consciente de estar dirigindo meu carro, da distância dos outros carros do meu, do semáforo que está verde, e de uma série de outros fatos; assim como também o que me permite abandonar esses pensamentos quando uma bola atravessa o caminho em frente ao carro. De repente, o ato de dirigir, que cozinha numa consciência em segundo plano (sem atenção), pula para uma consciência plena (com atenção), que me permite frear rapidamente na expectativa de que alguma criança esteja correndo atrás da bola (BICKERTON, 1995; JACKENDOFF,

---

<sup>3</sup> No original: “*Things mental, indeed minds, are emergente properties of brains.*”

2002). Obviamente, não temos a menor ideia de como esses fenômenos acontecem na dimensão neurológica, apesar de vivenciarmos esses fatos na esfera mental cotidianamente. Derek Bickerton (1995) defende que é a linguagem que possibilita aos humanos usufruir desse tipo de consciência reflexiva que falta às máquinas e aos animais. As seções que se seguem buscam, portanto, localizar a linguística (e seu objeto de estudo) em meio a todos esses fatos mentais.

A discussão que se segue jamais poderia fazer jus, ou sequer mencionar, todos os aspectos e questões relacionadas a todos esses assuntos. Iremos discutir mais propriamente o equilíbrio entre pressupostos nativistas e empiricistas em três grandes correntes linguísticas: uma que parte de Saussure e é conhecida como **estruturalismo**; uma que parte de Chomsky e é conhecida como **gerativismo**; e outra que parte de gerativistas dissidentes (George Lakoff e Charles Fillmore, entre outros) e é conhecida como **cognitivismo**. O estruturalismo toma a língua e os discursos produzidos com ela como objetos externos aos indivíduos e, portanto, não tomam partido sobre o quanto é inato e o quanto é adquirido (a questão não é pertinente e nem mesmo surge nos trabalhos dessa linha teórica). O gerativismo, grosso modo, parte do pressuposto de que há um componente inato especializado que auxilia na aquisição de uma ou mais línguas. O cognitivismo, por sua vez, toma como inato apenas estratégias gerais de aprendizagem e computação cujo propósito é múltiplo, ou seja, não especializadas para a linguagem. Deve ser ressaltado que essa teoria propõe que esses princípios gerais de computação podem ser verificados por fatos linguísticos, mas atestam sobre o funcionamento do pensamento. A hipótese não é trivial, como será discutido adiante.

A seção seguinte discute o estruturalismo descendente de Saussure e os fatos da linguagem. Notamos, novamente, que, enquanto discutimos Saussure, queremos discutir as bases epistemológicas tomadas pelas teorias que se fundam na ideia de língua como sistema, fato social, e não propriamente o trabalho daquele autor em particular. A semântica estrutural e a semiótica greimasiana, que decorre daquela, por exemplo, é uma teoria da significação que deixou de lado a relação entre a linguagem e o pensamento em virtude de tomar a língua como produto histórico-social. A discussão que se segue mostra que essa tomada de posição não pode ser atribuída a Saussure e que a relação citada não está (ou não deveria estar em princípio) fora do alcance do estruturalismo.

## **O fenômeno linguístico**

Saussure se referia ao fenômeno linguístico como o “conjunto heteróclito dos fatos da linguagem”. A importância (e a extensão) desse fenômeno fica destacada quando se utiliza um exercício de imaginação muito usado por Chomsky (CHOMSKY, 2000a, 2000b; HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002; PIATTELLI-PALMARINI, 1980; entre outros):

*If a Martian graced our planet, it would be struck by one remarkable similarity among Earth's living creatures and a key difference. Concerning similarity, it would note that all living things are designed on the basis of highly conserved developmental systems that read an (almost) universal language encoded in DNA base pairs. [...] If our Martian naturalist were meticulous, it might note that the faculty mediating human communication appears remarkably different from that of other living creatures. (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p.1569).*

Um cientista marciano meticuloso poderia concluir que, diferentemente de outros animais, que podem comunicar diversas coisas de fato, o ser humano possui a capacidade de transmitir seus pensamentos a outros indivíduos da espécie. Nenhum outro animal do planeta sequer se aproxima de tal façanha: ser capaz de traduzir seu pensamento em uma linguagem que possa ser transmitida por ondas sonoras (ou por gestos). Os animais não possuem linguagem (no sentido usado aqui), exatamente porque ela não é um sistema de comunicação (que os animais possuem, dos mais variados tipos), mas um sistema de expressão do pensamento. Linguagem e pensamento estão intimamente ligados. Apesar de nos parecer correto dizer que um animal relativamente complexo (meu cão, por exemplo) pensa, mesmo que de uma forma rudimentar, há uma diferença qualitativa entre o pensamento dos humanos e o dos outros animais (o que Bickerton (1995) chama de consciência 1 e consciência 2).

A capacidade, por exemplo, de considerar, discutir e informar outros indivíduos sobre eventos que acontecem em espaços ou pontos no tempo remotos é uma capacidade unicamente humana. O único sistema de comunicação do reino animal que parece ter algo remotamente similar a essa propriedade de deslocamento (no espaço, embora não no tempo) é a dança usada pelas abelhas para indicar às outras abelhas da colmeia a localização, o tipo e a quantidade de alimentos. É importante notar que não há deslocamento temporal (uma abelha nunca dança sobre a comida de ontem) e que a amplitude de representação do mundo é restrita (a dança de uma abelha é sempre sobre comida, sua localização, tipo e quantidade), enquanto a linguagem é irrestrita em ambos os sentidos. O termo linguagem, portanto, destina-se exclusivamente aos sistemas de representação humanos. Num sentido amplo, o termo abarca sistemas de comunicação: a música, o código morse, etc.); num sentido mais estrito, a linguagem (o mais apropriado seria dizer a faculdade da linguagem) abarca os sistemas linguísticos (verbais ou de sinais), que são sistemas de representação do pensamento, como discutido.

Quando Saussure se refere ao “conjunto heteróclito dos fatos da linguagem”, o que ele tem em mente é exatamente o processo pelo qual o pensamento de um indivíduo A é transmitido a um indivíduo B por meio de ondas sonoras.<sup>4</sup> Esse

---

<sup>4</sup> Como deixa claro o diagrama no terceiro capítulo do *Curso de linguística geral* (SAUSSURE, 1971, p.19).

processo envolve, necessariamente, uma espécie de tradução do pensamento em estruturas linguísticas; a tradução dessas estruturas em comandos motores (que movimentam os músculos); a recepção do som pelo outro indivíduo e uma tradução reversa para chegar finalmente ao significado daquele som produzido por A. Para estudar esse fenômeno notável, teríamos de apelar a um grupo (relativamente grande) de cientistas marcianos: psicólogos, neurocientistas, biólogos, linguistas, antropólogos. Entretanto, Saussure parece incluir no conjunto de fatos da linguagem ainda mais elementos. Quando se indaga sobre uma ciência geral dos sistemas de signos, a semiologia, Saussure inclui também como objeto de interesse científico os ritos e os costumes sociais.

Saussure escolhe estudar uma parte desse fenômeno complexo de tradução do pensamento: a língua (o código social de signos que possibilita todo o processo), em virtude de ser um objeto de estudo homogêneo e estável. Entretanto, não se deve concluir que o pai da linguística desprezava os outros componentes do fenômeno linguístico. Isso se verá com mais detalhes na seção seguinte.

A fábula do marciano coloca o problema numa perspectiva didática. O marciano pode recortar teoricamente o sistema linguístico e os textos produzidos por esses animais, os humanos, e estudar esses objetos separadamente; mas o marciano poderia também se perguntar sobre como o ser humano pensa e como esse pensar se relaciona com o comportamento (o agir) e com a própria linguagem. O marciano notaria que a propriedade principal desses “textos” (que podem consistir de apenas uma frase ou expressão) é conter um significado. O estudo da significação, portanto, está na base de qualquer estudo sobre a linguagem, a mente ou o pensamento, e linguistas e filósofos já escreveram muito sobre isso. O estudo da significação abre as portas para outras questões fundamentais: como o ser humano constrói um sistema de crenças sobre o mundo exterior e o mundo interior? Como o sistema linguístico influi, modifica, constrói esse sistema de crenças, ou, dito de outro modo, o sistema linguístico influencia de alguma forma na visão de mundo do indivíduo? Até hoje, a linguística apenas arranhou a superfície dessas questões.

Uma tese promissora nesse contexto manteria que, se o homem produz significação a partir da realidade exterior, estudando a realidade exterior e como ela é interpretada pelo homem, estaríamos também estudando um processo mental de construção da realidade (uma realidade significante). A base dessa tese é o fato de que a realidade existe para o ser humano na medida em que ele pode reconstituí-la por meio dos sentidos e interpretar um significado nesse *percepto* construído. A estruturação da realidade para o homem é essencialmente linguística. O homem olha para o mundo e vê mesas, cachimbos e árvores, quando na verdade o que existem são objetos que emanam luz, que têm uma certa proporção e um certo formato. Num sentido, não existem



cachimbos (nem árvores) no mundo real. O que existem são objetos construídos pelo homem, que são interpretados como cachimbos e objetos naturais dos mais variados e que são agrupados pelo homem em classes como árvore, arbusto, etc. Alguém que nunca viu um cachimbo e não tem na sua língua uma palavra para cachimbo veria apenas um objeto, e poderia atribuir a esse objeto usos inusitados (como bater na cabeça das pessoas ou levar comida à boca). O mundo exterior é o mesmo, mas as interpretações sobre esse mundo variam de indivíduo para indivíduo e isso se deve em grande parte à língua. Esse é um caráter cultural da língua.

A linguística, tradicionalmente, estuda o sistema que estrutura a significação produzida pelo homem, deixando a interpretação do mundo real para outras áreas. Entretanto, a construção do mundo mental (que inclui uma representação do mundo externo) é essencialmente linguística: a partir de um certo cenário (e motivado por uma comunidade humana) Pedro constrói o significado de cachimbo. Cachimbo passa então a fazer parte da realidade de Pedro. Nesse sentido, os objetos são o resultado das instanciações<sup>5</sup> feitas pelos humanos dos conceitos e, de certa forma, representam os conceitos. Do mesmo modo que um som, que compõe um enunciado, é, de certa maneira, uma representação, ou uma instância de uma unidade abstrata que é o fonema, os objetos instanciam e representam os conceitos. O som pode variar bastante (incluindo, às vezes, sons completamente diferentes que representam a mesma unidade fonológica), mas a interpretação continua constante. O mesmo se dá com árvores e cachimbos, ou seja, forma, cor e uso dos objetos podem variar bastante, mas o significado continua constante.

O que se pode concluir por hora é que o objeto de estudo saussureano é um recorte teórico que possibilita o estudo de um processo tão extenso que pode ser estudado ao mesmo tempo pela psicologia, fisiologia, antropologia, biologia, sociologia, etc., como se verá com mais detalhe na seção a seguir. O delineamento de um objeto de estudo, entretanto, não deve impedir ou sombrear o delineamento de outra parte desse grande processo da linguagem. Ou seja, as teorias que tomam o objeto de estudo saussureano e discutem, principalmente, a significação não deveriam ser tomadas como irrelevantes com relação ao estudo da mente. Assim, se a significação é bem definida em alguma teoria linguística numa perspectiva externalista, isso deve ser usado para que se explique como a significação acontece numa perspectiva internalista, que ainda parece muito pouco definida. Retomamos essas questões na seção seguinte.

---

<sup>5</sup> Apesar do uso do verbo **instanciar** não estar completamente estabelecido em português, não me ocorre outra maneira de diferenciar “instanciação” (o ato de instanciar, de criar uma instância de um objeto) de “instância” (o produto final produzido pela instanciação).

## O objeto da linguística: de Saussure a Chomsky

Em um episódio de um seriado cômico da TV britânica, um *chef* de cozinha está servindo bifes aos comensais, enquanto sua ajudante serve o acompanhamento. Num certo momento, a ajudante (marcada abaixo como G, de garota) pergunta ao *chef* (marcado C) o que a palavra *steak* significa. O diálogo está transcrito abaixo e esse trecho do programa pode ser visto no site YouTube:

G: *Chef, what does steak mean?*

C: *Pardon?*

G: *What does steak mean?*

C: *(showing a piece of meat) This is steak.*

G: *Yes, but what does it actually mean, the word?*

C: *Well, it's a kind of meat, isn't it?*

G: *Not always.*

C: *Hum?*

G: *Well, you've got fish steaks, haven't you?*

C: *Okay, good point.*

G: *Salmon steaks.*

C: *As I say...*

G: *Wooden stakes.*

C: *Completely different type of steak, it's spelled...*

G: *High stakes.*

C: *Right, well, that's completely different...*

G: *Stake through the heart.*

C: *No, it's still...*

G: *Stake and Ale pie.*

C: *Well, okay now we're back to the first one, which is clearly meat.*

G: *But what does it mean?*

C: *(hanging the piece of meat in front of the girl's face and yelling) It means THIS! THIS IS STEAK!*

Apesar de a garota confundir duas palavras homófonas (*steak* e *stake*), o que em parte produz a graça do *sketch*, ela está certa em não se contentar com a explicação dada pelo *chef*. Obviamente, o significado da palavra *steak* não é aquele pedaço de carne em particular que o *chef* está mostrando. Quando o *chef* mostra o pedaço de carne para a garota, ele está exemplificando um **uso** ou uma **referência** da palavra *steak*, mas não explicando o que a palavra significa. Um *steak* é geralmente um pedaço de carne cortada perpendicularmente à fibra da carne (no caso de carne bovina) ou perpendicularmente à espinha (no caso de peixe). Nesse sentido, *steak* se oporia a *fillet* (no caso de carne de peixe).

Entretanto, a carne também pode estar moída, mantendo o formato de um bife (no caso de *Salisbury steak* e *hamburger steak*), ou não (como no *steak tartar*). A carne também pode estar enrolada e cozida (*swiss steak*) ou desfiada dentro de uma torta (*steak and ale pie*), o que mostra que *steak* não pode ser simplesmente definido em relação à direção do corte da carne ou um formato específico. O significado de *steak*, portanto, parece envolver não só a direção do corte mas também um formato prototípico, entretanto ambos critérios podem estar ausentes. Pode-se dizer que, prototipicamente, *steak* se refere à carne bovina (uma vez que outros usos devem ser marcados explicitamente, como no caso de *fish steak*), tem o formato de um bife, etc. Entretanto, há objetos no mundo que, apesar de não corresponderem ao *steak* prototípico, podem ser chamados de *steak*.<sup>6</sup>

A posição tomada pelo *chef*, ou seja, a de tomar a referência da palavra como seu significado é praticamente a mesma das teorias conhecidas como semânticas **formais** (MONTAGUE, 1974; HEIM; KRATZER, 1998). Nessas teorias, baseadas principalmente na distinção fregueana entre **sentido** e **referência**, o significado de *steak* equivale ao conjunto de objetos (reais ou imaginários) que podem ser caracterizados como (chamados de) *steak*. Essas são, portanto, teorias que tomam o significado numa perspectiva externalista: o significado das unidades linguísticas é dado pelos objetos (reais ou imaginários) designados pelo termo e, portanto, é externo à linguagem. Dizendo de outro modo, a significação está no mundo ou, pelo menos, na relação entre a linguagem e o mundo. A posição tomada pela garota, por sua vez, é internalista no sentido que ela procura definir um significado que existe internamente à linguagem, dentro de um sistema linguístico de significados relacionados. Esse significado interno à língua é geralmente chamado de **conceito** (desde, pelo menos, Saussure (1971)). O conceito de *steak*, por exemplo, terá de ser maleável o suficiente para abarcar o significado de *beefsteak*, *fishsteak*, *steak tartar* e *steak and ale pie*; e, considerado internamente à língua, será definido por suas relações sintagmáticas e paradigmáticas com outros conceitos.<sup>7</sup>

Entretanto, se Saussure era um internalista quando à semântica, era também um externalista com relação à **língua**, o objeto de estudo da linguística. O valor de um signo (que abarca seu significado) só pode ser dado internamente à língua pois depende da rede de relações internas ao sistema. Bife e *steak*, por exemplo, podem ter um significado aproximado, mas têm valores bem diferentes: eu não posso (em português) comer um bife de peixe, nem fazer uma torta de bife. A língua, por outro lado, é tomada por Saussure como algo externo ao indivíduo (falante), como pode ser comprovado nesta passagem:

---

<sup>6</sup> Sobre a teoria dos protótipos em ciência cognitiva, confira os trabalhos de Eleanor Rosch e colaboradores.

<sup>7</sup> Confira o conceito de valor em Saussure (1971). Não é claro que a noção de conceito possa ser entendida exatamente como a intensão de um conjunto extensional. Parece haver bem mais em jogo aqui.

[A Língua] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade. (SAUSSURE, 1971, p.17 e p.22).

É importante que se entenda porque Saussure assim define a língua e porque toma esse objeto em particular (dentre tantos outros) como o objeto de estudo da linguística. É sabido, através do seu *Curso de linguística geral*, que Saussure se preocupava com a relação entre linguagem e pensamento. Entretanto, no começo do século XX, era impossível pretender explicar, ou mesmo estudar cientificamente todo o conjunto (heteróclito, segundo Saussure) dos fatos da linguagem (que envolve fenômenos inteiramente psíquicos, outros inteiramente fisiológicos, outros físicos, etc.). Dada essa impossibilidade, Saussure (1971, p.21) define um objeto concreto e homogêneo: a língua, “[...] um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade [...]”, o código socialmente determinado. Essa tomada de posição teórica tem mais a ver com a possibilidade do estudo científico do que com a crença de que os sistemas linguísticos têm uma existência puramente social e não individual. Em verdade, para Saussure, o sistema linguístico existia, de alguma forma, no cérebro dos falantes:

Trata-se de [...] um sistema gramatical **que existe virtualmente em cada cérebro** ou, mais precisamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 1971, p.21, grifo nosso).

[...] Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo sentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades **que têm sua sede no cérebro**. (SAUSSURE, 1971, p.23, grifo nosso).

Logo antes de dizer que a língua é a parte social da linguagem, Saussure (1971, p.22) estranhamente afirma que “[...] pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito.” Ora, mas essa porção está localizada entre a audição e a fonação no cérebro/mente dos falantes, segundo a ilustração de Saussure na página 20. Fica claro, portanto, que Saussure bem sabia que existe uma realidade psíquica e individual da linguagem, o que ele de fato afirmou explicitamente: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro.” (SAUSSURE, 1971, p.16).

O linguista parece referir-se à parte individual da linguagem de duas maneiras. Uma é a **fala**, “um ato individual de vontade” (SAUSSURE, 1971, p.17), que pode ser estudada pela psicologia;<sup>8</sup> a outra Saussure chama de **faculdade da linguagem**:

[a língua é] um produto social da faculdade de linguagem [...] poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele. [...] não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas. [...] existe uma faculdade mais geral, a que comanda os signos e que seria a faculdade linguística por excelência. (SAUSSURE, 1971, p.17-18).

E conclui:

[...] uma faculdade de associação e de coordenação que se manifesta desde que não se trate mais de signos isolados; é essa faculdade que desempenha o principal papel na organização da língua enquanto sistema. (SAUSSURE, 1971, p.21).

Existe, portanto, para Saussure, uma faculdade “natural” da qual a língua é o produto. Apesar disso, a metáfora do jogo de xadrez, usada por ele, parece indicar que o linguista suíço equipararia o conhecimento que um falante tem da sua língua com o conhecimento que um jogador tem das regras do xadrez. Ambos os sistemas, o linguístico e o do jogo, seriam aprendidos por meio do contato com outros indivíduos que soubessem as “regras”. Essa interpretação advém, exatamente, da perspectiva externalista que Saussure tem da língua.

Tomemos agora Chomsky, que toma a faculdade da linguagem como seu objeto de estudo. Em verdade, a “[...] faculdade de associação e coordenação que se manifesta desde que não se trate mais de signos isolados.”, mencionada por Saussure (1971, p.21), e que “desempenha um papel principal na organização da língua enquanto sistema” parece muitíssimo com a definição chomskyana de gramática. Apesar de tomarem objetos de estudo completamente diferentes, não parece que Chomsky e Saussure diferem muito em suas interpretações dos fatos. Isso parece ter passado despercebido a grande parte dos linguistas.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> “Há o ponto de vista do psicólogo, o qual estuda o mecanismo do signo no indivíduo; é o método mais fácil, mas não ultrapassa a execução individual, não atinge o signo, que é social por natureza.” (SAUSSURE, 1971, p.25).

<sup>9</sup> Talvez as diferenças entre Saussure e Chomsky sejam mais importantes que suas semelhanças. Apesar disso, nossa intenção em discutir esses conceitos fundamentais é mostrar que mesmo as teorias externalistas de significação podem fornecer modelos explicativos de como o significado é produzido mentalmente (e que essa já era uma preocupação de Saussure).

Chomsky toma a faculdade da linguagem como seu objeto de estudo. Sua teoria é, portanto, internalista: a linguagem existe na mente/cérebro do indivíduo (ou pelo menos uma parte dela). Chomsky entende essa faculdade como sendo a capacidade de Pedro de gerar um número possivelmente infinito de sentenças gramaticais na sua língua. Essa capacidade seria inata aos humanos e ausente nos outros animais. Isso explicaria porque o bebê Pedro adquire a língua de seus pais em apenas quatro anos de vida, mas o gatinho da família não, por mais estímulo linguístico que lhe seja dado. Usando as ideias de Gallistel (comentadas na introdução), Chomsky (2002, p.64) define assim a faculdade da linguagem:

*This language organ, or “faculty of language” as we may call it, is a common human possession, varying little across the species as far as we know, apart from very serious pathology. [...] the language organ is the faculty of language (FL); the theory of the initial state of FL, an expression of the genes, is universal grammar (UG); theories of states attained are particular grammars; the states themselves are internal languages, “languages” for short. The initial state is, of course, not manifested at birth, as in the case of other organs, say the visual system.*

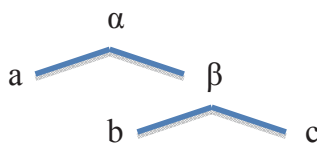
Na passagem abaixo, Chomsky define as línguas particulares como, essencialmente, a sintaxe (um procedimento recursivo), interna ao falante, que “gera uma infinidade de expressões”. É importante ressaltar também que Chomsky advoga por uma semântica internalista (como já havia feito explicitamente em outras ocasiões):

*[...] we can think of a particular language L as a state of FL. L is a recursive procedure that generates an infinity of expressions. Each expression can be regarded as a collection of information for other systems of the mind-brain. [...] Each expression, then, is an internal object consisting of two collections of information: phonetic and semantic. These collections are called “representations,” phonetic and semantic representations, but there is no isomorphism holding between the representations and aspects of the environment. There is no pairing of internal symbol and thing represented, in any useful sense. (CHOMSKY, 2000a, p.86-87).*

Talvez não fique claro, nas passagens citadas, que, como a língua (L) é um estado da faculdade da linguagem (FL), se L é um procedimento recursivo, FL também deve ser um procedimento recursivo. De fato, desde Hauser, Chomsky e Fitch (2002), pelo menos, Chomsky explicitamente define a FL *stricto sensu* como um procedimento recursivo. Em resumo, Chomsky enxerga a sintaxe como um algoritmo que, dada uma sequência qualquer de unidades, produz uma estrutura hierárquica subjacente a essa sequência por meio de uma operação recursiva de **juntar** dois elementos. Por exemplo, para uma sequência de três itens lexicais a, b e c, a faculdade da linguagem geraria a estrutura abaixo, sendo que os rótulos

dos objetos formados pela junção de dois itens ( $\alpha$  e  $\beta$ , na Figura 1) dependeriam da categoria morfológica atribuída a cada item lexical:

**Figura 1** – Estrutura sintática formada pela operação JUNTAR



**Fonte:** Elaboração própria.

Uma possibilidade parece óbvia e talvez seja uma hipótese de trabalho frutífera: a faculdade da linguagem à qual Saussure se refere pode ser equacionada à sintaxe (o objeto de estudo chomskyano). Apesar de o humano somente adquirir uma língua quando em contato com outros humanos linguisticamente dotados, a teoria chomskyana prevê que, mesmo completamente sozinho, esse ser humano ainda teria esse algoritmo sintático, que lhe daria muitas vantagens no que diz respeito ao pensamento, ao planejamento de ações e à solução de problemas. Isso parece ser uma previsão acertada, afinal, um homem criado por lobos (sem língua) provavelmente não se tornaria menos humano.

Na perspectiva dessa teoria, então, uma língua não seria aprendida, apenas as correspondências entre significados e significantes são aprendidas e, por isso, o conhecimento que um falante tem de sua língua é distinto de qualquer outro conhecimento (como as regras do xadrez, por exemplo). Existe, portanto, na corrente gerativa, uma separação entre o léxico (que é aprendido) e a sintaxe (que é basicamente inata). Entretanto, a existência dessa separação entre léxico e sintaxe não é óbvia a todos os linguistas e, muito menos, aos neurocientistas.

Adotando-se a distinção entre léxico e sintaxe, ou não, nenhuma teoria linguística consegue, ainda, prover um modelo de como a mente/cérebro instancia o sistema linguístico individual. As considerações tecidas até aqui indicam que as teorias externalistas poderiam complementar a visão chomskyana, se tomadas numa perspectiva internalista. Os estudos da neurociência, discutidos a seguir, parecem confirmar essa hipótese.

## **Neurociência**

Os experimentos feitos em neurociência que tomam as ideias chomskyanas como bases epistemológicas procuram elucidar como e onde esse procedimento recursivo se processa no cérebro (MORO, 2008; GRODZINSKY, 2006; BEN-

SHACHAR; PALTI; GRODZINSKY, 2004; BEN-SHACHAR et al., 2003; MORO et al., 2001; INDEFREY et al., 2001; FRIEDERICI; PFEIFER; HAHNE, 1993; NEVILLE et al., 1991; entre outros). Ben-Shachar, Palti e Grodzinsky (2004), por exemplo, argumentam ter localizado uma área no cérebro que seria responsável pelo que chama de **movimento sintático**, ou “propriedade de deslocamento”, que, segundo Chomsky, é característica das línguas. Apesar do otimismo de seus autores, é difícil acessar o que esses experimentos realmente mostram. Se algum experimento realmente registrasse um rastro de uma operação de ordem alta no cérebro (como fazer uma multiplicação, processar o significado de uma sentença ou planejar uma viagem), seria um avanço fantástico para a ciência. Estamos um pouco longe de poder fazer isso, como Chomsky (2000a, 2000b, 2002, entre outros) tem apontado insistentemente. O problema se deve, em grande parte, à diferente granularidade dos elementos conceituais usados pela linguística e pela neurociência, o que leva a uma incomensurabilidade ontológica (POEPPPEL; EMBICK, 2005; EMBICK; POEPPPEL, 2003).

Se o pesquisador toma outras bases epistemológicas que não aquelas da sintaxe gerativa, dificilmente procuraria encontrar a sintaxe “acontecendo” no cérebro. Para esses pesquisadores, talvez a maioria, o cérebro funciona por meio de correlações: “[...] padrões de atividade que coocorrem frequentemente [e] podem ser guardados de modo a reforçar os elos sinápticos entre os neurônios participantes.” (PULVERMÜLLER, 2002, p.21-22, tradução nossa). Nesse sentido, o cheiro do café fica associado ao líquido e à situação de tomar café, uma vez que a atividade cerebral ligada ao cheiro coocorre frequentemente com atividades ligadas ao líquido e às situações. Essas correlações ficam, para usar um termo da linguística cognitiva, **entrincheiradas** no cérebro.

Segundo Pulvermüller (2002, p.62, tradução nossa), “[...] é amplamente reconhecido que o córtex motor é organizado somatotopicamente, isto é, músculos adjacentes estão representados em áreas cerebrais vizinhas do córtex motor.”<sup>10</sup> Do mesmo modo, existe uma divisão cortical entre modalidades (visual, olfativa, etc.) e, por isso, pode-se falar em córtex visual, motor, etc. As áreas do cérebro são interconectadas para permitir “um mapeamento complexo de padrões de informação entre as modalidades”. Em resumo, podemos entender que “o córtex tem a função de juntar essas informações multimodais” (PULVERMÜLLER, 2002, p.22, tradução nossa) num todo coeso (o percepto aludido por Jackendoff (2002)). Aprendizagem por correlação também implica que “redes neurais distribuídas são formadas entre várias áreas corticais”. Ainda nas palavras de Pulvermüller (2002, p.22):

---

<sup>10</sup> Confira Penfield e Roberts (1959) e Penfield e Rassmussen (1950).



*Development of these networks, called functional webs, would be driven by sensorimotor or sensory–sensory coactivation, and would be determined by the available cortical projections indirectly connecting the coactivated neurons in primary areas to each other. [...] The cortex, a neuroanatomically defined associative memory obeying the correlation learning principle, allows for the formation of distributed functional webs. During language acquisition, the neurobiological principles governing the cortex interact to yield the neuron machinery underlying language.*

Exemplificando, se o estímulo experimental for um garfo, espera-se que a parte do córtex motor, relacionada à boca, e o córtex ligado ao paladar tenham mais atividade do que o córtex visual, por exemplo (mesmo quando o estímulo apresentado é visual) (KIEFER; SPITZER, 2001; PULVERMÜLLER, 2001). O que é significativo para os linguistas é que, quando o estímulo é linguístico (quando o paciente ouve ou lê a palavra “garfo”), as mesmas regiões cerebrais são estimuladas. Parece haver muito pouca distinção cerebral entre ver um garfo, pensar num garfo, ler ou ouvir a palavra garfo. A distinção talvez seja apenas de grau, como demonstra De Araujo et al. (2012). Isso parece sugerir que há uma realidade neural para aquilo que Saussure chamava de “conceito”. Obviamente, o conceito inclui (ou está indissociavelmente ligado a) uma imagem acústica. Ao vermos um garfo, a imagem acústica desse conceito sofre um *priming*, assim como outros conceitos que se relacionam paradigmaticamente com o primeiro. Segundo Pulvermüller (2002, p.24):

*The cat concept would be realized as a large set of neurons distributed over a small set of cortical areas. All of these areas would serve as binding sites. A functional web will be assumed to be a set of neurons*

*(i) That are strongly connected to each other*

*(ii) That are distributed over a specific set of cortical areas*

*(iii) That work together as a functional unit*

*(iv) Whose major parts are functionally dependent on each other so that each of them is necessary for the optimal functioning of the web.*

Estudos em neurociência têm confirmado que unidades linguísticas ativam as áreas neurais correspondentes ao seu significado. Assim, verbos do tipo “andar” evocam correntes mais fortes em áreas dorsais, vizinhas das áreas corticais correspondentes às pernas, enquanto verbos do tipo “falar” evocam correntes mais fortes em áreas inferiores, próximas às áreas que representam a face e os articuladores (lábios, língua) (HAUK; PULVERMÜLLER, 2004; PULVERMÜLLER; HUMMEL; HÄRLE, 2001; PULVERMÜLLER; HÄRLE; HUMMEL, 2000).

De acordo com Pulvermüller (2002, p.62), esses resultados “[...] dão suporte à tese de que a informação sobre a forma da palavra e as partes do corpo usadas para executar as ações relacionadas àquela palavra estão entrelaçadas na mesma rede

cortical relacionada à palavra e são ativadas quase simultaneamente.”<sup>11</sup> O autor então conclui que “[...] o uso de uma palavra no contexto de objetos e ações leva a uma associação entre os neurônios na área cortical responsável pela linguagem e outros neurônios em áreas que processam informação sobre o referente das palavras.”, assim o fato de haver “[...] conexões fortes dentro da rede pode explicar a impressão de que a imagem é automaticamente trazida pela forma da palavra apresentada sozinha e que, *vice-versa*, a imagem quase que automaticamente chama o nome para a memória ativa.” (PULVERMÜLLER, 2002, p.56, tradução nossa). O autor então chama essa “[...] coleção de neurônios ligando informação fonológica e informação sobre as ações e as percepções a que uma palavra se refere” de redes lexicais (no original, *word webs*) (PULVERMÜLLER, 2002, p.56, tradução nossa). A modalidade da sensação ou da ação por meio da qual uma palavra é conhecida também é aparentemente relevante. Assim, palavras como “tubarão” e “baleia” evocam associações no córtex visual mais fortemente do que palavras como “gato”, que são mais distribuídas, por razões óbvias (FUSTER, 1999; PULVERMÜLLER; LUTZENBERGER; PREISL, 1999).

Já foi proposto, também, que o significado de uma palavra pode ser definido pelo conjunto de palavras que coocorrem frequentemente com aquela palavra (LANDAUER; DUMAIS, 1997), o que é muito próximo do entendimento saussureano dos conceitos lexicais. Além disso, a produção e compreensão de substantivos e de verbos, assim como de nomes de animais e ferramentas, foram afetados diferentemente por doenças do cérebro (BAK et al., 2001; CAPPÀ et al., 1998; WARRINGTON; McCARTHY, 1983; WARRINGTON; SHALLICE, 1984). Ativação cortical diferenciada para conceitos relacionados a ações ou objetos é confirmada, em parte, por estudos que usam técnicas de imagem como PET e fMRI (NOPPENNEY; PRICE, 2002; MOORE; PRICE, 1999; MUMMERY et al., 1998; GRABOWSKI; DAMASIO; DAMASIO, 1998; DAMASIO et al., 1996; WARBUNTON et al., 1996). Entretanto, não há consenso (DEVLIN et al., 2002). Em alguns estudos, não houve diferença na resposta cerebral entre verbos de ação e substantivos que evocam associações fortes a ações (PULVERMÜLLER; MOHR; SCHLEICHERT, 1999), o que leva a crer que a categoria gramatical da palavra importa menos do que seu significado (no léxico cerebral). Quanto à distinção entre itens lexicais funcionais (preposições, flexões verbais, etc.) e itens lexicais com conteúdo concreto, parece haver evidências, por meio de estudos de imagens neurofisiológicas, de que o processamento cortical dessas duas classes é diferente (BROWN; HAGOORT; TER KEURS, 1999; NOBRE; McCARTHY, 1994; PULVERMÜLLER et al., 1996; SHTYROV; PULVERMÜLLER, 2002).

Considerando que a visão de que o cérebro constitui essas redes lexicais por correlações associativas parece bem estabelecida, percebemos a dificuldade de

---

<sup>11</sup> Ver também Pulvermüller (2001).

construir uma base teórica que permita a busca empírica sobre a realidade neural da sintaxe entendida como uma faculdade natural do ser humano. Por um lado, felizmente, o sistema de signos saussureano, a parte “social” da linguagem, parece estar bem representado no cérebro. A faculdade da linguagem, o procedimento recursivo aludido por Chomsky, por outro lado, parece bem mais arredo aos olhos humanos. Para que, a partir do que se sabe sobre como o léxico é instanciado no cérebro, seja possível uma averiguação científica da sintaxe, será necessário que um entendimento teórico acerca das perspectivas internalistas e externalistas evolua no sentido de possibilitar experimentos que localizem, comprovem ou falsifiquem a existência de uma sintaxe operada pelos neurônios. Se a sintaxe pode ser aprendida por correlação, então é necessário que se faça um esboço de como isso pode acontecer. Apesar de a teoria gerativa não se combinar muito bem com aprendizagem por correlação, existe uma outra teoria linguística, nomeada na introdução, que assume exatamente que a sintaxe (no sentido de ser um procedimento recursivo mental especializado para a linguagem) não existe e que talvez se possa adquirir a sintaxe da mesma maneira, grosso modo, que se adquire o léxico. Essa teoria será tratada a seguir.

Antes de passar a esse assunto, entretanto, é importante notar que os trabalhos comentados acima se restringem ao estudo da organização mental de itens lexicais (o que equivale ao sistema de signos saussureanos) e àqueles que tentam estabelecer correlatos neuronais da sintaxe (comentados brevemente no início desta seção). Em nenhum momento nos referimos a operações mentais mais complexas como inferências, estabelecimento de implicaturas e cálculos mentais que poderiam ser reconhecidos como pensamento. Isso se deve ao fato de esses assuntos estarem, atualmente, muito além do que a neurociência pode estudar. Salvo engano nosso, esses temas só têm sido desenvolvidos pela filosofia da mente e envolvem questões muito complexas (FODOR, 2000), que fogem ao escopo deste trabalho. Tudo o que se pode concluir da discussão aqui apresentada, portanto, é parcial, no sentido de que nosso conhecimento atual sobre a mente é sobremaneira parcial.

## **Linguística cognitiva**

A chamada linguística cognitiva (LC) foi criada, entre outros, por Mark Johnson, George Lakoff e Charles Fillmore, os dois últimos gerativistas dissidentes. Apesar da dissidência ter se dado nos anos 60, a LC começa a ser reconhecida como área de pesquisa a partir do fim da década de 80 do século passado. Mais do que uma teoria concisa, a LC é um aglomerado de teorias que compartilham princípios e pressupostos comuns. A LC nega a separação chomskyana entre um léxico (aprendido) e uma sintaxe (inata) bem divididos e aposta num contínuo

de **construções**. Apesar da definição de construção variar de autor para autor, construções prototípicas seriam aquelas já descritas pela gramática tradicional (construções passivas, bitransitivas, existenciais, etc.).

Como, nessa teoria, as construções são aprendidas por meio da experiência, esquemas sintáticos muito comuns (como, por exemplo, [NP V NP] em português ou inglês, que é instanciado por sentenças como “gatos tomam leite”) também são considerados construções. Assim como os itens lexicais, as construções são dotadas de um significado (mesmo que esquemático). Essas construções seriam guardadas em uma rede mental de relações baseadas em prototipicidade e derivações metafóricas, às vezes chamada de *constructicon* (como em *lexicon*), um repositório de construções que variam de itens lexicais a esquemas sintáticos (dependendo da teoria escolhida).

Para exemplificar, muito superficialmente, o tipo de raciocínio usado na LC, tomemos duas construções do inglês: a construção de movimento causado (1a) e a construção resultativa (1b).

- (1) a. *George pushed Mary off the sofa.*
- b. *George hammered the metal flat.*

A primeira construção, a de movimento causado, tem um significado esquemático que envolve um ator agente (George), um tema (Mary) e um objetivo, ou *goal*, (*off the sofa*) e a ideia de movimento, que é dada pela própria construção. A construção resultativa pode ser vista como uma derivação metafórica da construção de movimento causado se tomarmos a metáfora “STATES are LOCATIONS” como um dos princípios que norteia a cognição humana do mundo. De fato, nos referimos a estados como se fossem lugares: entrar em depressão, cair num sono profundo, estar em paz, sair da pasmaceira. Se o estado de lisura (*flatness*) é interpretado metaforicamente como um objetivo do movimento causado por um agente, a construção resultativa realmente não difere da primeira. Isso fica especialmente claro em usos do tipo “*George drank himself into oblivion*”, em que o agente George causa o movimento de um tema (*himself*) para dentro de um espaço metafórico (*oblivion*).

Nessa teoria, como o aprendizado se dá exclusivamente por meio da experiência, construções muito usadas ficam mais **entrincheiradas** (do inglês *entrenched*) no cérebro, assim como outras sequências (motoras, por exemplo: levar o garfo do prato à boca). Nesse sentido, uma construção transitiva declarativa em português está mais entrincheirada do que uma construção clivada (do tipo “Foi a Maria que fez isso”). Nessa teoria, portanto, a frequência de uso de uma construção influenciaria no seu processamento neural. É importante observar, entretanto, que, assumindo a existência de um procedimento recursivo inato,

como fazem os gerativistas, a frequência de uma construção não deveria influir em seu processamento. Qualquer experimento sobre a realidade neural da sintaxe, portanto, tem que partir de uma posição teórica sobre esse tipo de questão.

Para os linguistas cognitivos, não é claro se existe um objeto teórico que possa ser classificado como sintaxe. As restrições de ordem das palavras poderiam ser explicadas simplesmente como produto de uma série de comportamentos ensaiados (e entrincheirados). Mesmo que se possa falar em algo parecido com sintaxe, nessa teoria, ela está fora, externa ao falante. Entretanto, a LC não é externalista quando à semântica. Na verdade, a teoria se propõe a explicar o conhecimento humano, e a cognição, numa perspectiva inteiramente internalista.

Apesar do sucesso irrefutável da LC para explicar certos fenômenos linguísticos, essa teoria mantém elementos de uma perspectiva comportamentalista, defendida por filósofos como Quine, para quem, durante a aquisição da língua, “[...] dependemos estritamente da observação de comportamentos observáveis.” (QUINE, 1990, p.37). Chomsky (2000a) se contrapõe a esse tipo de argumento, como tem feito historicamente (ver, por exemplo, a crítica contundente de Chomsky (1967) ao livro *Verbal Behavior*, de B. F. Skinner). De fato, o que se sabe sobre a aquisição da linguagem por crianças normais vai de encontro a essa visão em que os dados observáveis determinariam a linguagem infantil. De maneira geral, as crianças produzem formas lexicais e construções sintáticas ausentes da linguagem adulta. Os exemplos mais comuns são as generalizações morfológicas e os chamados *root infinitives*. No primeiro caso, documentado em várias línguas, crianças produzem formas finitas de verbos que não existem na língua dos pais (como “fazi”, em vez de “fiz”, e “sabo”, em vez de “sei”, em português; e “goed”, em vez de “went”, em inglês). No segundo, crianças produzem orações sem qualquer marcação morfológica de tempo e concordância, como no exemplo abaixo, do holandês (apud BLOM, 2008, p.18) e do francês (PIERCE, 1992, p.8), respectivamente:

(2) a. *Jij de walvis maken.*

Você a baleia fazer.

b. *Pas rouler en vélo.*

Não rolar em bicicleta.

Dados como esses indicam que as crianças não usam uma estratégia do tipo *monkey-see-monkey-do*; ao invés, as crianças generalizam regras e passam por fases em que sua competência difere daquela do adulto.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A linguística cognitiva teria, ainda, de dar conta do que é comumente chamado de “argumento da pobreza do estímulo” (BERWICK et al., 2011; PIATTELLI-PALMARINI, 1980; CHOMSKY, 1957) e da gênese de línguas

Mesmo não aceitando esses argumentos e mantendo uma aprendizagem da sintaxe por correlação, um pesquisador precisaria supor (para depois confirmar) uma maneira de instanciar as construções no cérebro. Ou seja, como afirma Pulvermüller (2002), precisa haver um desenvolvimento teórico para que se chegue a respostas que são, em última análise, empíricas. Para ilustrar o problema, tomemos a sentença citada anteriormente “gatos tomam leite”. Um indivíduo que ouve (ou lê) essa sentença teria as redes lexicais correspondentes a “gato”, “tomar” e “leite” ativadas no seu cérebro, uma após a outra. De que maneira a ocorrência sequencial dessas redes lexicais instancia ou produz, na mente desse sujeito, a construção [NP V NP]? Pulvermüller (2002) aposta em redes neurais detectoras de sequências, que seriam ativadas à medida que cada item lexical é ativado e possibilitariam a identificação de construções por meio de reverberação da atividade neural dessas redes. Apesar dessa descrição esquemática, pode-se concluir que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que essas questões possam ser respondidas.

## Conclusões

Chomsky (1980) discute a questão de como a presença de uma representação invisível poderia ser testada por um experimento eletrofisiológico durante o processamento de uma sentença envolvendo um certo tipo de operação sintática (movimento-QU, por exemplo). Sua proposta mantém que, se um certo padrão de atividade elétrica está claramente correlacionado com uma certa estrutura (movimento-QU), então, se esse mesmo padrão ocorre durante o processamento de um outro tipo de sentença (construções-*tough*, por exemplo), isso seria evidência de que essas últimas construções envolveriam uma operação sintática do mesmo tipo usado nas primeiras, comprovando assim uma representação que foi postulada por considerações teóricas (isto é, a presença de um operador-QU na derivação de uma construção-*tough*). Entretanto, provar que uma certa operação sintática está realmente relacionada a um “certo padrão de atividade elétrica” tem se provado mais difícil do que Chomsky supunha. Em virtude do fato de que itens lexicais parecem ativar redes neurais espalhadas por várias áreas cerebrais, identificar um certo padrão ou uma área cerebral específica que se correlacione com uma certa operação sintática é bem mais difícil do que se supunha na década de 80. Apesar de alguns estudos proclamarem ter encontrado evidências de tal correlação, as conclusões parecem provir de uma tomada de posição teórica que não é única, nem pode, atualmente, ser comprovada e, portanto, constituem mais uma interpretação dos fatos do que uma conclusão imparcial e objetiva.

---

crioulas (BICKERTON, 1981, 1990). Em ambos os casos, parece haver fortes indícios de uma determinação biológica da linguagem, apesar de outras interpretações serem possíveis (PULLUM; SHOLZ, 2002).

Apesar de a busca de comprovação empírica depender de uma tomada de posição teórica prévia, seria salutar se os pesquisadores mantivessem em mente que o júri ainda está indeciso quanto às questões mais cruciais sobre a linguagem: a realidade interna ou externa da sintaxe; a contribuição do ambiente externo na definição das estruturas linguísticas, a tensão entre predisposições inatas e aprendizagem, entre outros. O trabalho conjunto de linguistas e neurocientistas é crucial para que estratégias de pesquisas sobre essas questões sejam achadas.

## Agradecimentos

Este trabalho é parte do projeto da Universidade de São Paulo “Matemática, Computação, Linguagem e o Cérebro” (MaCLinC) e só foi possível em virtude das discussões com os pesquisadores Antônio Galves, André Frazão Helene, Sidarta Ribeiro, Cláudia Vargas e Nivaldo Vasconcelos, a quem agradeço.

MODESTO, M. Internalism and externalism in linguistics and the neuroscience of language. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.137-164, 2014.

- *ABSTRACT: The main objective of this study is to discuss the possibility of investigating the neurophysiology of the natural languages syntax. In order to develop this kind of analysis, linguists and neuroscientists would have to find a common epistemological basis. However, nowadays, the prevalent view in neuroscience, which assumes associative learning by correlation, does not mesh well with the internalist view of syntax assumed by generative linguists. For that reason, this research discusses the epistemological bases of the most accepted linguistic theories, that perform as a guide for neuroscientists wanting to investigate language processing by the brain. On the other hand, this article also discusses experiments within the neuroscience of language in order to evaluate the kind of problems concerning the intersection of these two areas. The main conclusion is that any researcher who is willing to investigate such problems must have a clear understanding of those epistemological questions before setting up any kind of experiment; and that any conclusion with respect to the neural reality of syntax is, at the present, unwarranted.*
- *KEYWORDS: Linguistics. Cognition. Neuroscience. Syntax.*

## REFERÊNCIAS

- BAK, T. H. et al. Selective impairment of verb processing associated with pathological changes in Brodmann areas 44 and 45 in the motor neuron disease–dementia–aphasia syndrome. *Brain*, Oxford, n. 124, p.103-120, 2001.
- BEN-SHACHAR, M. et al. The neural reality of syntactic transformations: evidence from functional magnetic resonance imaging. *Psychological Science*, Thousand Oaks, n. 14, p.433-440, 2003.

BEN-SHACHAR, M.; PALTI, D.; GRODZINSKY, Y. Neural correlates of syntactic movement: converging evidence from two fMRI experiments. *NeuroImage*, Orlando, n.21, p.1320-1336, 2004.

BERWICK, R. C. et al. Poverty of stimulus revisited. *Cognitive Science*, Norwood, n.35, p.1207-1242, 2011.

BICKERTON, D. *Language and human behavior*. Seattle: University of Washington Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Language and species*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Roots of language*. Ann Harbor: Karoma, 1981.

BLOCK, N. The computer model of the mind. In: OSHERSON, D. N.; SMITH, E. E. (Org.). *An invitation to Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press, 1990. v.3. p.247-289.

BLOM, E. *The acquisition of finiteness*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

BROWN, C. M.; HAGOORT, P.; TER KEURS, M. Electrophysiological signatures of visual lexical processing: open- and closed-class words. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Cambridge, n.11, p.261-281, 1999.

CAPPA, S. F. et al. Object and action naming in Alzheimer's disease and frontotemporal dementia. *Neurology*, Minneapolis, n.50, p.351-355, 1998.

CHALMERS, D. Facing up to the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, Devon, n.2, p.200-219, 1995.

CHOMSKY, N. Language and other cognitive systems: what is special about language? *Language Learning and Development*, Philadelphia, n.7, p.263-278, 2011.

\_\_\_\_\_. *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000a.

\_\_\_\_\_. Linguistics and brain science. In: MARANTZ, A. et al. (Org.). *Image, language and brain*. Cambridge: MIT Press, 2000b. p.13-28.

\_\_\_\_\_. *Rules and representations*. New York: Columbia University Press, 1980.

\_\_\_\_\_. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. In: LEON, A. et al. (Org.). *Readings in the Psychology of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, 1967. p.142-143.

\_\_\_\_\_. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.



CHOMSKY, N.; BERWICK, R. The Biolinguistic program: the current state of its evolution and development. In: Di SCIULLO, A. M.; AGUERO, C. (Org.). *Biolinguistic investigations*. Cambridge: MIT Press. No prelo.

CHURCHLAND, P. M. *Matter and consciousness*. Cambridge: MIT Press, 1984.

DAMASIO, H. et al. A neural basis for lexical retrieval. *Nature*, London, n.380, p.499-505, 1996.

DE ARAUJO, D. B. et al. Seeing with the eyes shut: neural basis of enhanced imagery following ayahuasca ingestion. *Human Brain Mapping*, Hoboken, v.33, n.11, p.2550-2560, nov. 2012.

DEACON, T. *The symbolic species: the co-evolution of language and the brain*. New York: Norton, 1998.

DENNETT, D. Explaining the "Magic" of consciousness. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, Budapest, n.1, p.7-19, 2003.

\_\_\_\_\_. *Consciousness explained*. Boston: Little, Brown, 1991.

DEVLIN, J. T. et al. Is there an anatomical basis for category-specificity? Semantic memory studies in PET and fMRI. *Neuropsychologia*, Oxford, n.40, p.54-75, 2002.

EMBICK, D.; POEPEL, D. Mapping syntax using imaging: prospects and problems for the study of neurolinguistic computation. In: BROWN, K. (Org.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 2003. p.484-486.

FODOR, J. *The mind doesn't work that way*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *The language of thought*. New York: Crowell, 1975.

FREUD, S. *Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Coleção Standard Brasileira, 17).

FRIEDERICI, A. D.; PFEIFER, E.; HAHNE, A. Event-related brain potentials during natural speech processing: effects of semantic, morphological and syntactic violations. *Cognitive Brain Research*, Amsterdam, n.1, p.183-192, 1993.

FUSTER, J. M. Hebb's other postulate at work on words. *Behavioral and Brain Sciences*, Cambridge, n.22, p.288-289, 1999.

GRABOWSKI, T. J.; DAMASIO, H.; DAMASIO, A. R. Premotor and prefrontal correlates of category-related lexical retrieval. *NeuroImage*, Orlando, n.7, p.232-243, 1998.

GRODZINSKY, Y. The language faculty, broca's region, and the mirror system. *Cortex*, Varese, n.42, p.464-468, 2006.

HAUK, O.; PULVERMÜLLER, F. Neurophysiological distinction of action words in the frontal lobe: an ERP study using minimum current estimates. *Human Brain Mapping*, Hoboken, v.21, p.191-201, 2004.

HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, Washington, n.298, p.1569–1579, 2002.

HEIM, I.; KRATZER, A. *Semantics in generative grammar*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

INDEFREY, P. et al. Syntactic processing in left prefrontal cortex is independent of lexical meaning. *NeuroImage*, Orlando, n.14, p.546-555, 2001.

JACKENDOFF, R. *Foundations of language, brain, meaning, grammar, evolution*. New York: Oxford University Press, 2002.

JOHNSON-LAIRD, P. N. *The computer and the mind: an introduction to cognitive science*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

KIEFER, M.; SPITZER, M. The limits of a distributed account of conceptual knowledge. *Trends in Cognitive Sciences*, Oxford, n.5, p.469–471, 2001.

LANDAUER, T. K.; DUMAIS, S. T. A solution to Plato's problem: the Latent Semantic Analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, Washington, n.104, p.211–240, 1997.

LÉVI-STRAUSS, C. *Structures élémentaires de la parenté*. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.

MONTAGUE, R. *Formal Philosophy*. selected papers of Richard Montague. Organizado por e com introdução de Richmond H. Thomason. London: Yale University Press, 1974.

MOORE, C. J.; PRICE, C. J. A functional neuroimaging study of the variables that generate category-specific object processing differences. *Brain*, Oxford, n.122, p.943–962, 1999.

MORO, A. *The boundaries of babel, the brain and the enigma of impossible languages*. Cambridge: MIT Press, 2008.

MORO, A. et al. Syntax and the brain: disentangling grammar by selective anomalies. *NeuroImage*, Orlando, n.13, p.110-118, 2001.

MUMMERY, C. J. et al. Functional neuroanatomy of the semantic system: divisible by what? *Journal of Cognitive Neuroscience*, Cambridge, n.10, p.766-777, 1998.

NEVILLE, H. et al. Syntactically based sentence processing classes: evidence from event-related brain potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Cambridge, n.3, p.151–165, 1991.

NOBRE, A. C.; McCARTHY, G. Language-related EPRs: scalp distributions and modulation by word type and semantic priming. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Cambridge, n.6, p.233-255, 1994.

NOPPENY, U.; PRICE, C. J. Retrieval of visual, auditory, and abstract semantics. *NeuroImage*, Orlando, n.15, p.917-926, 2002.

PENFIELD, W.; RASSMUSSEN, T. *The cerebral cortex of man*. New York: Macmillan, 1950.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.). *Language and Learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

PIERCE, A. *Language Acquisition and Syntactic Theory: a comparative analysis of French and English child grammars*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992.

POEPEL, D.; EMBICK, D. Defining the relation between linguistics and neuroscience. In: CUTLER, A. (Org.). *Twenty-first century psycholinguistics: four cornerstones*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p.103-118.

PULLUM, Y. K.; SCHOLZ, B. C. Empirical assessment of stimulus poverty arguments. *The Linguistic Review*, Dordrecht, n.19, p.9-50, 2002.

PULVERMÜLLER, F. *The neuroscience of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. Brain reflections of words and their meaning. *Trends in Cognitive Sciences*, Oxford, n.5, p.517-524, 2001.

PULVERMÜLLER, F.; HÄRLE, M.; HUMMEL, F. Neurophysiological distinction of verb categories. *Neuroreport*, Oxford, n.11, p.2789-2793, 2000.

PULVERMÜLLER, F.; HUMMEL, F.; HÄRLE, M. Walking or talking?: behavioral and neurophysiological correlates of action verb processing. *Brain and Language*, San Diego, n.78, p.143-168, 2001.

PULVERMÜLLER, F.; LUTZENBERGER, W.; PREISSEL, H. Nouns and verbs in the intact brain: evidence from event-related potentials and high-frequency cortical responses. *Cerebral Cortex*, Cary, n.9, p.498-508, 1999.

PULVERMÜLLER, F.; MOHR, B.; SCHLEICHERT, H. Semantic or lexico-syntactic factors: what determines word-class specific activity in the human brain? *Neuroscience Letters*, Limerick, n.275, p.81-84, 1999.

PULVERMÜLLER, F. et al. Brain rhythms of language: nouns versus verbs. *European Journal of Neuroscience*, Oxford, n.8, p.937-941, 1996.

PUTNAM, H. *What is innate and why: comments on the debate*. Disponível em: <<http://www.federaljack.com/ebooks/Consciousness%20Books%20Collection/Putnam%20-%20What%20Is%20Innate%20and%20Why%20Comments%20on%20the%20Debate.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

QUINE, W. *Pursuit of truth*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1971.

SHEAR, J. (Org.). *Explaining consciousness: the 'hard problem'*. Cambridge: MIT Press, 1997.

SHTYROV, Y.; PULVERMÜLLER, F. Memory traces for inflectional affixes as shown by the mismatch negativity. *European Journal of Neuroscience*, Oxford, n.15, p.1085–1091, 2002.

WARBURTON, E. et al. Noun and verb retrieval by normal subjects: studies with PET. *Brain*, Oxford, n.119, p.159-179, 1996.

WARRINGTON, E. K.; MCCARTHY, R. A. Category specific access dysphasia. *Brain*, Oxford, n.106, p.859–878, 1983.

WARRINGTON, E. K.; SHALLICE, T. Category specific semantic impairments. *Brain*, Oxford, n.107, p.829–854, 1984.

Recebido em agosto de 2012.

Aprovado em fevereiro de 2013.

## MORFOLOGIA CONSTRUCIONAL: PRINCIPAIS IDEIAS, APLICAÇÃO AO PORTUGUÊS E EXTENSÕES NECESSÁRIAS

Carlos Alexandre Victorio GONÇALVES\*  
Maria Lucia Leitão de ALMEIDA\*\*

- RESUMO: Neste trabalho, apresentamos o modelo de Morfologia Construcional (*Construction Morphology*) desenvolvido por Booij (2005, 2007, 2010), condensando seus diferentes trabalhos. Com base nessa apresentação, mostramos as vantagens desse modelo na descrição de diversos fenômenos morfológicos do português. Como resultado, não somente propomos uma nova abordagem para a formação e a estruturação de palavras complexas, mas também sugerimos instrumentos teóricos adicionais, de modo a especificar, com maior riqueza de detalhes, o polo semântico das construções morfológicas. Focalizamos, no trabalho, sobretudo, (a) as chamadas formas combinatórias (GONÇALVES, 2011), a exemplo de *-nejo* e *caipi-*, que criam padrões lexicais semelhantes aos de afixos, (b) o salto de etapas na formação de palavras (SANDMANN, 1994), observável, por exemplo, em construções como “desratarizar” e “churrascabilidade”, com concatenação simultânea de dois afixos, e (c) os padrões derivacionais gerais (BASILIO, 1980), por meio dos quais duas construções morfológicas interagem, por se pressuporem mutuamente, como *X-ista* e *X-ismo*, em dados do tipo “marxismo”/“marxista” e “budismo”/“budista”.
- PALAVRAS-CHAVE: Morfologia. Composição. Derivação. Linguística Cognitiva. Morfologia Construcional.

### Palavras iniciais

Neste artigo, apresentamos o modelo de Morfologia Construcional (*Construction Morphology*) desenvolvido por Geert Booij, da Universidade de Leiden (Holanda), em três diferentes trabalhos: em Booij (2005), estabelecem-se as bases desse novo modo de conceber as estruturas morfológicas das línguas naturais; em Booij (2007), por sua vez, é descrito o papel do léxico nos processos de formação de palavras; em Booij (2010), um livro inteiramente dedicado à apresentação do modelo, tem-se uma espécie de introdução ao paradigma da Morfologia Construcional.

---

\* UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras – Departamento de Letras Vernáculas. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 21941-917 – carlexandre@bol.com.br

\*\* UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras – Departamento de Letras Vernáculas. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 21941-917 – marialuciala@yahoo.com.br

Ao apresentar as bases da Morfologia Construcional, procuramos demonstrar que muitos fenômenos do português recebem tratamento bastante adequado se descritos por meio desse instrumental teórico. É o caso, por exemplo, (a) das chamadas formas combinatórias (GONÇALVES, 2011), a exemplo de *-nejo* e *caipi-*, que criam padrões lexicais semelhantes aos de afixos, (b) do salto de etapas na formação de palavras (SANDMANN, 1994), observável, por exemplo, em construções como “desratizar” e “churrascabilidade”, com concatenação simultânea de dois afixos, e (c) dos padrões derivacionais gerais (BASILIO, 1980), por meio dos quais duas construções morfológicas interagem, por se pressuporem mutuamente, como *X-ista* e *X-ismo*, em dados do tipo “marxismo”/“marxista” e “budismo”/“budista”.

O texto se organiza da seguinte maneira: em primeiro lugar, esboçamos as principais motivações para o desenvolvimento da Morfologia Construcional, ressaltando sua inserção no paradigma da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LANGACKER, 1987), de uma forma geral, e da Gramática das Construções (GOLDBERG, 1995, 2006), mais particularmente. A seguir, apresentamos o formalismo utilizado no modelo, sempre exemplificado com fenômenos do português. Por fim, sugerimos maior detalhamento da contraparte semântica e propomos desenvolvimento de rede construcional morfológica nos moldes que Goldberg (1995) faz para as construções sintáticas. Com isso, evidenciamos a similaridade entre construções sintáticas e morfológicas, comprovando, assim, a hipótese de Langacker (1987) de que, grosso modo, não existe diferença no funcionamento dos chamados componentes da gramática.

## **Motivação para o modelo: as fronteiras internas da morfologia**

Booij (2005) enumera três importantes demarcações investigadas na literatura morfológica contemporânea: (a) os limites entre compostos e construções sintáticas, (b) a distinção entre flexão e derivação e, ainda que menos explorada, (c) a delimitação entre a composição e a derivação, essa última escolhida pelo autor como foco de investigação, num livro inteiramente dedicado às fronteiras internas e externas da morfologia.<sup>1</sup>

Tradicionalmente, o critério seguido para a demarcação entre composição e derivação é a definição de suas unidades de análise: a composição é um mecanismo de concatenação de duas bases, enquanto a derivação é o resultado da adjunção de um afixo, exceto nos casos de conversão, subtração ou mudança na constituição fonológica da palavra-matriz. Investigadores como Lieber (1980,

---

<sup>1</sup> O texto em questão consta da obra *Morphology and its demarcations*. A discussão sobre os limites entre a derivação e a composição tem destaque nesse livro, vindo representada por vários trabalhos.

1992), Selkirk (1982), Emonds (2002) e Bauer (2005), entre tantos outros, focalizam as semelhanças entre composição e derivação. Para Booij (2005), no entanto, o problema da demarcação não é resolvido apenas com a unificação desses processos; torna-se necessário estabelecer parâmetros que levem determinado formativo a ser considerado preso ou livre, assim como observar se tal diferença também repousa em critérios semânticos e fonológicos e de que modo isso deve ser descrito e analisado.

Booij (2005) procura comprovar que a demarcação entre composição e derivação não é viável, contrariando propostas como a de Anderson (1992), para quem compostos apresentam estrutura interna acessível à sintaxe e, por isso mesmo, não constituem objeto de estudo da morfologia. Com o objetivo de mostrar que composição e derivação constituem processos semelhantes, Booij (2005) enumera alguns casos fronteira na morfologia, como a relação entre a composição e a prefixação.

Certas palavras complexas do português, como as listadas em (02), são objeto de discussão, por exemplo, em Câmara Jr. (1969, p.45), para quem os dados em (01) sinalizam que os constituintes destacados em (02) “são de natureza lexical”:

- |     |        |   |
|-----|--------|---|
| (1) | contra | ele atentou contra a pátria; ela sempre fica contra a mãe |
|     | entre  | o livro está entre mim e você; não há segredos entre eles |
|     | sobre  | o prato está sobre a mesa; ele falou sobre mim            |
|     | sem    | ele está sem grana; não consigo ficar sem você            |

- |     |                       |                       |                          |                        |
|-----|-----------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|
| (2) | <i>contra</i> -ataque | <i>contrac</i> ultura | <i>contrar</i> revolução | <i>contr</i> assenso   |
|     | <i>entre</i> aberta   | <i>entrem</i> eado    | <i>entre</i> ver         | <i>entre</i> tenimento |
|     | <i>sobre</i> voar     | <i>sobret</i> udo     | <i>sobres</i> crever     | <i>sobrem</i> esa      |
|     | <i>sem</i> -terra     | <i>sem</i> -teto      | <i>sem</i> -vergonha     | <i>sem</i> -noção      |

As palavras complexas em (02) apresentam uma formação bastante peculiar, no sentido de que constituem o resultado da união de um lexema<sup>2</sup> com uma preposição. Tais casos podem ser considerados prefixação, já que preposições não são formas que estabelecem relações gramaticais entre vocábulos. Entretanto, elementos gramaticais também possuem estatuto de palavra e, nessa perspectiva, o resultado da concatenação nos dados em (02) pode ser considerado um caso de composição. Importantes nomes da filologia portuguesa já haviam atentado para esse fato. Said Ali (1966, p.229), por exemplo, observa que o fato de prefixos, em sua maioria, serem preposições e advérbios combináveis com outras palavras

---

<sup>2</sup> O termo lexema está sendo usado conforme Mathews (1974) e, por isso mesmo, é aqui definido como unidade abstrata subjacente a um conjunto de variantes gramaticais como “andar”, “anda”, “andando”, “andava” ou “pedra”, “pedras”.

equivale a afirmar que “[...] não está bem demarcada a fronteira entre a derivação prefixal e a composição.”

A partir de fatos como esses, encontrados em várias línguas, como demonstrado em Booij (2005), o autor afirma que palavras gramaticais podem possuir contraparte prefixal. O primeiro indício dessa propriedade é de ordem fonológica, como se observa em português, língua na qual preposições e prefixos, apesar de formal e semanticamente relacionados, podem apresentar diferentes realizações segmentais, como se vê nos dados em (03), a seguir:

(3)

após pós-	ano após ano; após greve de quatro meses; após ser trocada a chave pós-graduação; pós-operatório; pós-moderno; pós-venda; pós-lexical
sob / sub-	está sob suspeitas; o pano está sob o talher; sob aplausos da multidão subchefe; subgerente; subcutâneo; subsolo; subsíndico; subaquático
com / co-	escreveu o texto com alguém; participa com outros; orienta em conjunto ele é coautor do texto; coparticipa do projeto; co-orienta
antes / ante	antes de tudo; chegou antes do almoço; antes de estudar; horas antes anteontem; anteprojecto; antessala; antevéspera; antebraço; antenupcial

Outro argumento em favor do estabelecimento de contraparte prefixal para determinadas preposições é de ordem semântica. Booij (2005, p.03) observa que o prefixo pode ter “[...] um significado diferente ou um leque mais restrito de significados que a preposição correspondente.” Exemplo da primeira situação em português é “entre”, que, como preposição, jamais atualiza o significado de “parcialmente”, como em “entreaberta”. Prefixos tendem a ser menos densos (ou menos polissêmicos) que as preposições correspondentes, pois podem atualizar apenas um dos significados da forma dependente com que se relacionam. Tal é o caso de “sem” que, em construções morfológicas, significa apenas “desprovido de”, a exemplo de “sem-teto” (“aquele que não possui moradia”) e “sem-noção” (“aquele que não tem senso de realidade”).

Essa percepção levou Booij (2010) a introduzir e operacionalizar o conceito de heterossemia, originalmente atribuído a Lichtenberk (1991): “[...] interpretação específica de itens lexicais polissêmicos que estão presos em construções particulares, tanto morfológicas quanto sintáticas.” (BOOIJ, 2010, p.63). Esse conceito torna-se um valioso instrumento para “travar” a polissemia, já que, por meio da concentração semântica, facilita a formação de esquemas, como demonstra Rio-Torto (2012) na análise de prefixos de origem preposicional, que vão da locatividade à reciprocidade, a exemplo de *inter-*, em interministerial e interclube, respectivamente.



Uma terceira propriedade, de ordem mais morfológica, sinaliza que essas preposições-prefixos jamais determinam a categoria gramatical da palavra resultante, importante característica da prefixação em português. Além disso, diferentemente dos compostos de base livre, cuja cabeça oscila de posição, como se vê nos dados em (04), as palavras complexas ora analisadas têm núcleo sempre à direita:

- |                       |                  |
|-----------------------|------------------|
| (4) cabeça à esquerda | cabeça à direita |
| tubarão-martelo       | musicoterapia    |
| bolsa-família         | lotomania        |
| vale-refeição         | palhaço-fobia    |

- (5) [ entre [aberta]<sub>Adj</sub> ]<sub>Adj</sub> [ sobre [voar]<sub>V</sub> ]<sub>V</sub> [ contra [ataque]<sub>S</sub> ]<sub>S</sub>

De acordo com Booij (2005), a semelhança estrutural entre composição e derivação afixal pode ser formalizada por meio de esquemas gerais de formação:

[...] a forte semelhança entre derivação e composição pode ser responsável pela adoção de um modelo de descrição baseado na teoria da Morfologia Construcional. Padrões derivacionais e sub-padrões de composição são construções idiomáticas, esquemas intermediários entre palavras complexas individuais no léxico e esquemas de formação de palavras mais abstratos. (BOOIJ, 2005, p.130).

Booij (2007) mostra que as unidades linguísticas são estruturas simbólicas convencionais, não havendo, por isso mesmo, diferença considerável entre palavras derivadas (“surf-ista”), compostos (“bolsa-família”) e expressões semiabertas (“pé-de-X”): “[...] todas essas unidades, que são complexas, podem, igualmente, ser analisadas, em suas estruturas de formação, por meio de esquemas construcionais.” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2012, p.110).

Nessa mesma linha de raciocínio, observa Basilio (2010, p.20) que “[...] deixa de ser crucial a questão de determinar, por exemplo, se um composto é ou não uma palavra; ou se uma construção é composta ou prefixada.” Destaca, ainda, que as palavras com mais de um formativo são “[...] unidades simbólicas complexas convencionais, cujas propriedades comuns podem ser representadas em esquemas construcionais, desde os mais especificados, como [[Xizar]<sub>V</sub>-ção]<sub>N</sub>, até os mais abstratos como [N-N]<sub>N</sub>” (BASILIO, 2010, p.20).

Esquemas expressam generalizações sobre conjuntos de palavras existentes e podem ser usados para formar novas unidades lexicais. Desse modo, “[...] são padrões rotinizados que, uma vez suficientemente entranhados, podem ser usados na produção e recepção de expressões linguísticas.” (BASILIO, 2010, p.202).

Por essa definição mais geral, esquemas constituem um dispositivo analítico que dispensa a diferença entre conhecimento lexical ativo e conhecimento lexical passivo. Na abordagem gerativa de Basilio (1980), por exemplo, RAEs (Regras de Análise Estrutural) estabelecem generalizações feitas pelos falantes sobre partes de palavras complexas. RFPs (Regras de Formação de Palavras), por sua vez, servem para generalizar que os falantes reconhecem a estruturação morfológica de palavras complexas a ponto de usar esse conhecimento para criar palavras novas na língua. Esquemas são padrões gerais de pareamento forma-conteúdo que captam características comuns entre várias instanciações específicas e podem ser usados produtivamente. Nas palavras de Ferrari (2010, p.150), “[...] trata-se, portanto, de uma visão não-derivacional, que explica a regularidade da gramática com base em esquemas abstratos gerais associados a significados específicos, e não em regras de manipulação de símbolos, como fazem os modelos gerativos.”<sup>3</sup>

Adaptando a representação original de Booij (2005) à morfologia do português, Gonçalves e Almeida (2012) mostram que as três operações concatenativas envolvidas na formação de palavras – composição, sufixação e prefixação – podem ser genericamente representadas pelos seguintes esquemas:

- (6) (a) composição: [ [X]<sub>X</sub> [Y]<sub>Y</sub> ]<sub>S</sub>  
 (b) sufixação: [ [X]<sub>X</sub> Y ]<sub>Y</sub>  
 (c) prefixação: [ X [Y]<sub>Y</sub> ]<sub>Y</sub>

Nos esquemas em (06), as variáveis X e Y representam sequências fonológicas, e os subscritos <sub>X</sub> e <sub>Y</sub> categorias lexicais. O esquema geral dos compostos, em (06a), expressa a generalização de que a composição, independentemente da etiquetagem lexical de seus constituintes, sempre forma substantivos em português (daí o rótulo <sub>S</sub>, após o último colchete),<sup>4</sup> como se observa nas várias combinações exemplificadas em (07):

- (7) [ [porta]<sub>V</sub> [papel]<sub>S</sub> ]<sub>S</sub>      [ [água]<sub>S</sub> [ardente]<sub>Adj</sub> ]<sub>S</sub>      [ [mil]<sub>Num</sub> [folhas]<sub>S</sub> ]<sub>S</sub>  
 [ [bate]<sub>V</sub> [bate]<sub>V</sub> ]<sub>S</sub>      [ [bolsa]<sub>S</sub> [ família ]<sub>S</sub> ]<sub>S</sub>      [ [boa]<sub>Adj</sub> [vida]<sub>S</sub> ]<sub>S</sub>  
 [ [bate]<sub>V</sub> [entope]<sub>V</sub> ]<sub>S</sub>      [ [seu]<sub>Pron</sub> [vizinho]<sub>S</sub> ]<sub>S</sub>      [ [pão]<sub>S</sub> [duro]<sub>Adj</sub> ]<sub>S</sub>

O esquema da prefixação, em (06c), expressa que essa operação é neutra categorialmente, sendo a classe gramatical das palavras prefixadas idêntica à

<sup>3</sup> Além disso, regras são orientadas para o *input* (as operações morfológicas são aplicadas à palavra base), enquanto esquemas podem ser orientados tanto para o *input* quanto para o *output*. A noção de “esquema” como representação de conceitos genéricos estocados na memória é bastante difundida na ciência cognitiva.

<sup>4</sup> O resultado da composição só é um adjetivo quando dois adjetivos aparecem no interior do composto, a exemplo de “surdo-mudo” ou “socioeconômico”. Por esse motivo, optamos por representar a categoria do produto por S e não por N (nome), como fazem Gonçalves e Almeida (2012).

de sua base, que constitui a cabeça, como já tivemos oportunidade de destacar mais acima. Para Booij (2005, p.13), “[...] a diferença entre composição e derivação está no fato de, na derivação, um dos constituintes não ter etiqueta lexical, uma vez que não corresponde a um lexema.”<sup>5</sup> No caso da sufixação, no entanto, o elemento preso porta informação sintática e constitui cabeça categorial (SCALISE; FABREGAS; FORZA, 2009), por determinar a classe gramatical do produto. Observe-se, em (08) a seguir, que, na formação de substantivos (duas primeiras colunas), o sufixo também atribui gênero, sendo, desse modo, também cabeça morfológica (SCALISE; FABREGAS; FORZA, 2009):

(8)

V → S	Adj → S	V → Adj	S → Adj	S, Adj → V	Adj → Adv
<i>-mento;</i> <i>-tório</i>	<i>-ice;</i> <i>-idade</i>	<i>-vel;</i> <i>-nte</i>	<i>-ense;</i> <i>-ar</i>	<i>-izar;</i> <i>-escer</i>	<i>-mente</i>
merecimento lavatório	esquisitice lealdade	gerenciável estafante	canadense hospitalar	agilizar florescer	felizmente certamente

Esquemas como os apresentados em (06) fazem parte do léxico e representam o pareamento do polo significante com o polo significado. De acordo com Rumelhart (1980), esquemas são estruturas simbólicas que formalizam conceitos genéricos estocados na memória. Dessa maneira, representam conhecimento, na medida em que acessam bases em que estão armazenados conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, o que corresponde, em Linguística Cognitiva, aos chamados MCIs (Modelos Cognitivos Idealizados), entendidos como abstração de experiências do mundo a partir das quais depreendem-se generalizações. Por isso mesmo, podem incluir sob seu domínio outros subesquemas, que, “[...] por sua vez, podem se desdobrar em outros subesquemas. Esses dispositivos de conhecimento operam de maneira dinâmica [...], sendo fomentados pelas nossas bases de conhecimento e ativados por conexões de herança.” (SILVA, C., 2012, p.43). Por esse motivo, Booij (2005) propõe o acréscimo da seguinte especificação semântica genérica ao esquema da composição:

(9)  $[[X]_X[Y]_Y]_N$  “Y com alguma relação com X”

<sup>5</sup> No modelo construcionista de Booij (2010), a palavra, centro das investigações, é marcada com um índice subscrito (<sub>v</sub>, <sub>p</sub>) que a identifica no léxico. Os afixos, ao contrário, por serem formas presas, não são indexados, uma vez que só se realizam quando vinculados a uma construção (a palavra, nesse caso). Desse modo, em modelos baseados em palavras, como a Morfologia Construcional de Booij (2010), “[...] os afixos não são as unidades analisadas, mas atuam na instanciação de novos itens através de construções ou esquemas.” (SILVA, C., 2012, p.42).

## Pequeno parêntese sobre a expressão “Morfologia Construcional”

A expressão “Morfologia Construcional” não é nova na área. Em 1987, Danielle Corbin propõe um modelo de análise morfológica que denomina de construcional. A abordagem de Corbin (1987), no entanto, diferentemente da de Booij (2005), está inserida num quadro linguístico gerativista de inflexão lexicalista: a Morfologia Construcional de Corbin reconhece uma competência derivacional, que permite a elaboração inconsciente de regras, e um saber lexical das convenções da língua, de aprendizagem idiossincrática. O termo “Morfologia Construcional”, proposto por Corbin nos trabalhos posteriores a 1992, em substituição a “Morfologia Derivacional”,

[...] pretende ser mais descritivo daquilo que a autora entende ser o objecto de estudo desta disciplina, isto é, a construção de palavras, não apenas por derivação, mas com recurso a outros processos de construção, tais como a composição, os processos deformacionais ou a lexicalização de sintagmas. (CORREIA, 2006, p.31).

Diferentemente da proposta de Corbin, o modelo de Booij (2005, 2007, 2010) se inscreve no paradigma da Linguística Cognitiva e adapta a abordagem construcionista de autores como Goldberg (1995) e Goldberg e Jackendoff (2004), voltados para a sintaxe, à descrição de fatos morfológicos. Na Linguística Cognitiva,<sup>6</sup> a gramática é essencialmente simbólica, o que implica dizer que há um pareamento fundamental entre estrutura semântica e estrutura fonológica. A diferença dessa afirmação para a noção de signo saussureano é que, por signo, na Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006), entendem-se quaisquer estruturas linguísticas, de qualquer nível, não havendo, portanto, separação dos chamados componentes da gramática. Se a gramática é simbólica e, por isso, necessariamente evoca padrões instanciados pelas formas, suas motivações são intrinsecamente cognitivas e, em função de sua organização não modular, não há diferença de funcionamento entre os chamados níveis de descrição linguística (morfologia, léxico, sintaxe, fonologia). Segundo Langacker (1987, p.05), “[...] mais especificamente, léxico e gramática formam uma consistente gradação entre conjuntos da estrutura simbólica.”

Michaelis e Lambrecht (1996, p.216) assim se posicionam a respeito da relevância da Gramática das Construções para a análise das palavras:

Na Gramática das Construções, a gramática representa um inventário complexo de forma-significado-função, em que palavras se diferenciam de construções gramaticais apenas pela observação de sua complexidade

---

<sup>6</sup> Confira Langacker (2008).

interna. O inventário de construções não é desestruturado; é mais como um mapa do que uma lista de compras. Elementos nesse inventário são relacionados por meio de hierarquias de herança, contendo padrões mais ou menos gerais.

## Gramática das Construções: principais ideias

Em Goldberg (1995), construções são definidas como pareamentos convencionalizados de forma e função (semântico-pragmática), incluindo palavras, expressões idiomáticas, padrões sintáticos preenchidos parcialmente e padrões frasais mais gerais. Booij (2010) observa que a ideia de “construção” tem ocupado importante lugar em modelos linguísticos recentes. Goldberg (2006), por exemplo, aponta que construções podem variar em tamanho e complexidade. No entanto, apesar de a autora elencar a categoria morfema na lista das construções, Booij (2010) afirma que esse elemento não deve figurar em tal relação porque não consiste em um pareamento de forma e significado independente. O autor considera que, na verdade, incluir essa categoria na lista representa apenas uma reminiscência da morfologia baseada em morfemas. Logo, formativos fazem parte de esquemas morfológicos e sua contribuição significativa é acessível apenas por meio do significado da construção morfológica como um todo. O quadro a seguir, que Ferrari (2010, p.157), a partir de Croft (2001), adapta para o português, exclui a categoria morfema dos tipos de construção:

(10)

Tipo de Construção	Nome tradicional	Exemplos
Complexa e esquemática	Sintaxe	nome-verbo-nome (construção transitiva), nome-adjetivo (sintagma nominal)
Complexa e específica	Expressão idiomática	dar no pé, sorte grande
Complexa, com restrições	Morfologia	nome-s
Atômica e esquemática	Classe de palavras	nome, verbo, adjetivo
Atômica e específica	Palavra	dar, pé, sorte, grande

Como se vê no quadro em (10), construções variam quanto ao tamanho (desde as menores e atômicas às maiores e mais complexas) e quanto ao grau de especificidade, “[...] incluindo desde esquemas genéricos, como ‘nome’ ou ‘construção de movimento causado’, até instanciações de padrões específicos, como casa e Ele deu o presente para o amigo, respectivamente.” (FERRARI, 2010,

p.157). Construções são, portanto, interseções de níveis diferentes da língua<sup>7</sup> organizadas hierarquicamente por meio de ligações por herança em uma espécie de rede ou teia. De acordo com Goldberg (1995, p.72), “[...] ao postular hierarquias gerais nas quais os níveis mais baixos herdam informação dos níveis mais altos, a informação é armazenada eficientemente e de fácil mutação.”

## “Construindo” a Morfologia Construcional

Booij (2010) mostra que uma abordagem construcional possibilita tratar mais satisfatoriamente a relação entre semântica, sintaxe, morfologia e léxico, observando melhor as semelhanças de formação nos níveis da palavra e da frase. Assim, a Morfologia Construcional constitui enfoque bem mais integrado para a morfologia. Esquemas morfológicos podem ser interpretados como padrões sintáticos gramaticais ou expressões idiomáticas no nível da palavra e, nesse sentido, se assemelham aos esquemas em (11), a seguir, com uma posição fixa (lexicalmente preenchida) e outra aberta(s), representada(s) por variável(is). Tal fato aponta para a constatação de que não há diferença considerável entre padrões regulares (11a, 11b), expressões idiomáticas (11c, 11d, 11e) e palavras morfológicamente complexas, sejam elas derivadas ou compostas. Nas formalizações a seguir, maiúsculas representam lexemas, isto é, elementos que podem apresentar variação flexional:

- (11) a. [ ESTAR  $X_V$ ndo ] – “aspecto permansivo de X”  
estava fazendo, estivemos cantando, estamos estudando, está escrevendo
- b. [ IR <sub>[pres]</sub>  $X_V$  <sub>[inf]</sub> ] – “futuro”  
vou fazer, vai estudar, fomos comprar, foram viajar
- c. [ pé de  $X_S$  ] – “árvore que produz X”  
pé-de-coco, pé-de-cajá, pé-de-manga, pé-de-cana
- d. [ PAGAR X-inho ] – “vexame de deixar X (parte do corpo) à mostra”  
paguei cofrinho, pagou peitinho, paga pintinho, pagando xaninha
- e. [ DAR uma  $X_V$ -da ] – “ $X_V$  rapidamente”  
dar uma ensaiada, dei uma lida, dei uma piscada, dava uma passeada

Os esquemas acima apresentam elementos vocabulares fixos, como ESTAR, em (11a), e pé, em (11c). No entanto, nem todas as posições são lexicalmente preenchidas e, por isso mesmo, temos um idioma construcional que consiste

---

<sup>7</sup> O modelo fundamenta-se na hipótese do *continuum* sintaxe-léxico e, por isso mesmo, o emprego da expressão “níveis da gramática” é apenas didático.

exatamente no fato de nem todos os elementos serem especificados. Tais esquemas representam, na verdade, generalizações sobre expressões linguísticas de diferentes graus de complexidade. Nas palavras de Langacker (2008, p.215), formulações como [ PAGAR X-*inho* ] são abstraídas de expressões que ocorrem na língua “[...] e podem ser utilizadas na construção e na compreensão de novas expressões.” O esquema [ PAGAR X-*inho* ] parece ter origem na expressão idiomática “pagar mico” (“passar por situação vexatória”, “cometer uma gafe”) e concentra na forma verbal “pagar” o significado de “vexame”, passando a se combinar com diminutivos X-*inho* em referência a uma parte íntima do corpo que, por descuido, ficou descomposta.

Ao se considerar a existência de idiomas construcionais, a concepção do léxico como uma lista de palavras e expressões convencionalizadas e fixas na língua (DI SCIULLO; WILLIAMS, 1987) é posta em xeque. De acordo com Booij (2007), o léxico pode ser estendido com idiomas construcionais parcialmente especificados, a exemplo dos listados em (11).

O esquema de que participa o sufixo deverbal -*dor*, em (12) a seguir, é abstraído das instanciações em (13) e pode ser interpretado como exemplo de construção idiomática no nível da palavra (uma construção morfológica, portanto): substantivos deverbais terminados em -*dor* significam, genericamente, “aquele que V”,<sup>8</sup> significado esse ligado à instanciação específica do esquema de sufixação, [ X ]<sub>X</sub> Y ]<sub>Y</sub>, apresentado em (06b):

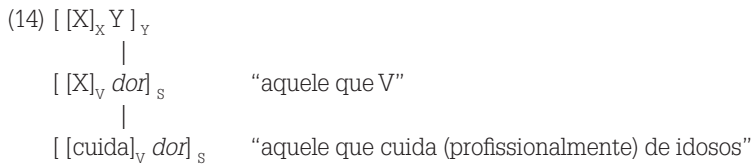
(12) [ [X]<sub>v</sub> dor ]<sub>s</sub> – “aquele que V”

(13) recrear – recreador	comprar – comprador	instalar – instalador
operar – operador	matar – matador	vender – vendedor
cuidar – cuidador	tratar – tratador	soldar – soldador

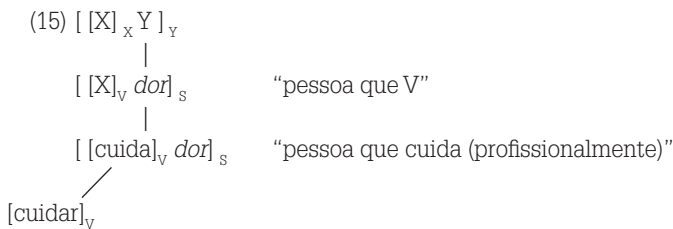
Como na Gramática das Construções, a relação entre o esquema mais abstrato e as instanciações individuais é representada por meio de uma árvore, em que construções mais específicas herdam propriedades de construções dominantes ou mais gerais. Pode-se exemplificar essa cadeia, em (14), a seguir, com “cuidador”, profissão relativamente recente (o termo nomeia aquele que cuida (profissionalmente) de pessoas idosas):

---

<sup>8</sup> As formações em -*dor* apresentam outros significados, como destacaremos mais adiante. Por ora, para mostrar como Booij (2010) encaminha a discussão sobre o modelo, optamos por nos concentrar primeiramente na acepção agentiva. As formações X-*dor* são polissêmicas e, na abordagem construcionista, são explicadas por uma relação de herança por polissemia.



Como exemplificado em (14), cada nó inferior da árvore herda propriedades dos nós dominantes e, por isso mesmo, nós mais baixos portam informações redundantes. As construções X-*dor* instanciam o esquema abstrato da sufixação (ver 06b), já que o elemento à direita é um afixo e, portanto, não deve ser listado no léxico por não constituir forma livre na língua. “Cuidador”, por sua vez, herda do nó imediatamente dominante a semântica de agente. É importante ressaltar, ainda, que “cuidador” também herda propriedades de sua base, o lexema verbal CUIDAR, que também estará ligado à árvore:



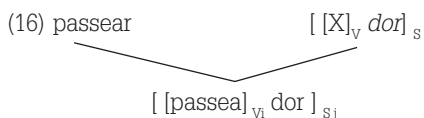
A segunda linha das árvores em (14) e (15) generaliza a estrutura e o significado dos substantivos deverbais em *-dor*. Novas palavras podem ser criadas por meio do que Booij (2010) denomina “unificação” de um esquema com um item lexical. Julgamos mais interessante nomear esse mecanismo de “compatibilização”. Nesse caso, a ideia é que o item combine suas propriedades lexicais com as propriedades semântico-gramaticais da construção. Dessa forma, é instaurada uma relação bidirecional da construção para o item e do item para a construção. Evidência disso é a compatibilização da palavra portuguesa “passeador”, utilizada em referência a pessoas que recebem remuneração para levar animais de estimação, geralmente cachorros, para andar nas ruas. Nesse caso, a unificação do verbo “passear” com o esquema de deverbais em *-dor* resulta no constructo “passeador” (“aquele que passeia (com cachorros) profissionalmente”). Na proposta de Booij (2010), unificação (leia-se compatibilização) é a operação utilizada para criar expressões linguísticas bem formadas.

Expressões bem formadas, no entanto, necessitam de melhor entendimento para a construção de seu significado. Assumimos, com Fillmore (1982), que significados são relativizados a cenas, o que implica afirmar que uma palavra só pode ser interpretada em função do *background* que ativa, ou seja, seu *frame*. Entendemos, com Fillmore e Atkins (1992, p.76), que



[...] palavras e significados de palavras não são relacionados uns aos outros diretamente, palavra a palavra, mas somente por meio das associações aos frames de base compartilhados e das indicações da maneira pela qual seus significados destacam elementos específicos de tais frames.

Vimos, em (15), que esquemas dominam as palavras individuais diretamente. No entanto, essa não é a única informação herdada pela palavra complexa; entram em jogo também informações semânticas projetadas pelo *frame* da palavra-fonte, como demonstrado na formalização a seguir, em que a relação entre base e produto é representada pela indexação: como se vê em (16), o índice lexical da base aparece como parte da informação da palavra derivada.<sup>9</sup>



Nomes deverbais *X-dor* são, portanto, idiomas construcionais com uma posição fixa, o sufixo *-dor*, e outra variável, a base verbal. Nesse sentido, o significado desse idioma construcional também é especificado e tomado holisticamente da construção. Se, de um lado, formas morfológicamente complexas são instanciações de esquemas que propiciam outras tantas formações; por outro, palavras (primitivas ou derivadas) evocam conceitos e essa evocação é situada linguística e socioculturalmente. Por isso mesmo, as instanciações não serão exatamente iguais, por não obedecerem ao princípio da composicionalidade e por se submeterem a ajustes focais e operações de língua em uso, como seleção, focalização, perspectivização e relevância (LANGACKER, 1987).<sup>10</sup> Logo, nomes deverbais terminados em *-dor* são constructos morfológicos que instanciam a construção  $[ [X]_{v_i} \text{ dor} ]_{s_j}$ .

Falantes dominam esquemas morfológicos por reconhecerem conjuntos de palavras que instanciam esses padrões. Dessa forma, os usuários da língua são capazes de inferir um sistema abstrato ao se depararem com um número de palavras do mesmo tipo e estendê-lo ainda mais. É dessa forma que ocorre a aquisição da linguagem. Segundo Tomasello (2003, p.238), o ponto final do período aquisitivo é definido “[...] em termos de construções linguísticas de

<sup>9</sup> Nesse esquema, baseado em Booij (2010), base e produto são indexados pelos símbolos  $v$  e  $s$ , respectivamente, que representam a classe dos verbos e dos substantivos. Os subscritos  $i$  e  $j$  indicam que tanto a base quanto o produto fazem parte do léxico.

<sup>10</sup> As construções linguísticas se alternam segundo os ajustes focais que os falantes realizam em relação a uma dada cena. Tais ajustes, segundo Langacker (1987), são organizados pela **seleção**, determinante da faceta de uma cena pela qual o falante irá optar; pela **perspectivização**, relacionada à posição em que a cena está sendo observada; e, por fim, pela **abstratização**, referente ao nível de especificidade em que a cena é retratada. O ajuste focal é feito em função do significado da base em relação ao do afixo.

diferentes graus de complexidade, abstração e sistematicidade.” A Morfologia Construcional parte do pressuposto de que isso também se aplica ao nível das palavras complexas.

Tomasello (2003) aponta que a aquisição da linguagem se inicia por meio da criação de representações mentais de casos concretos observados no uso da língua. O falante-aprendiz faz abstrações com base em estruturas linguísticas com propriedades similares e acaba por adquirir o sistema abstrato da língua em questão. Booij (2010) aponta que duas conclusões podem ser tiradas com base nessa análise:

- (a) generalizações morfológicas não podem ser reduzidas ou compreendidas apenas por meio da sintaxe ou da fonologia, ou seja, existe uma gramática morfológica relativamente autônoma, apesar de integrada aos demais níveis linguísticos, num *continuum* léxico-sintaxe;
- (b) novos itens criados com base em esquemas abstratos são acrescentados ao léxico e podem apresentar propriedades idiossincráticas e/ou convencionalizar-se, como explica o autor no texto de 2007, no qual se dedica exclusivamente ao tratamento de questões desse tipo (BOOIJ, 2007). Para ele, a existência de esquemas produtivos abstratos para palavras complexas não implica que os produtos deixem de ser listados, já que, nos termos de Taylor (2002, p.307), “instâncias e esquemas geralmente co-existem e se apóiam mutuamente.”

## **Relações de herança entre construções**

Na Gramática das Construções, entende-se por herança qualquer característica formal ou semântica que esteja na construção básica e se transfira para a construção decorrente. Na proposta de Goldberg (1995), há quatro tipos de herança:

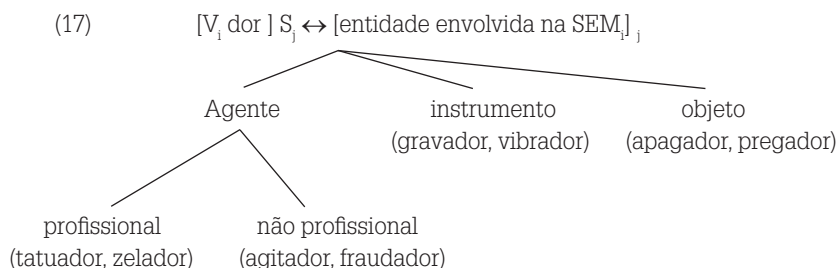
- por polissemia (quando há relação entre um sentido específico de uma construção e alguma extensão desse sentido em outra);
- por extensão metafórica (quando duas construções se relacionam por meio de mapeamento metafórico);
- por subparte (quando parte de uma construção existe independentemente, constituindo outra construção); e, por fim,
- por instanciação (quando uma construção instancia outra, apresentando mais elementos especificados).

Esses quatro tipos de herança, postulados para construções sintáticas, também caracterizam construções morfológicas. Exemplifiquemos o primeiro tipo de herança, por polissemia, com as formações deverbais em *-dor*, já representadas

conforme o modelo. Booij (2010) afirma que, na formação de palavras, a polissemia pode proporcionar evidências para diferentes níveis de generalização e graus de abstração em uma rede integrada de construções. Para o autor, uma abordagem polissêmica deve partir de um significado prototípico como ponto de partida para os demais significados existentes.

Nas formações X-*dor*, o significado prototípico é o de agente (BASILIO, 2004; MARINHO, 2009). O papel de agente é normalmente usado para seres humanos (“tratador”, “comedor”, “ligador”); entretanto, instrumentos e objetos também podem ser interpretados como agentes, a exemplo de “nebulizador”, “liquidificador”, “apagador” e “pregador”. Nesse caso, a interpretação metafórica da noção de agente modifica esse significado primário e desenvolve um subesquema instrumental, caracterizando uma ligação por polissemia.

A polissemia não é propriedade da palavra individual, mas do esquema construcional para substantivos deverbiais em *-dor*, o que leva à criação de um subesquema para nomes instrumentais deverbiais. Nesse caso, subesquemas podem ser interpretados como extensões metafóricas ou metonímicas e, por isso, nomes deverbiais em *-dor* apresentam interpretações que devem ser representadas por subesquemas em uma rede. O esquema geral sanciona algumas opções e os subesquemas expressam quais delas são usadas produtivamente na formação de novas palavras. Em (17), o polo semântico da construção é caracterizado por uma especificação geral o suficiente para abrigar as diversas possibilidades de significação dos nomes em *-dor*, ou seja, estamos, nos termos de Augusto Soares da Silva (2006, p.187), “[...] puxando o significado para cima.” Na formalização a seguir, SEM, que em Booij (2010) é inespecificado, é aqui interpretado como o *frame* evocado pela palavra-fonte, pois somente desse modo podemos entender que, a partir do mesmo esquema, formam-se quatro subesquemas com semânticas distintas, mas relacionadas.



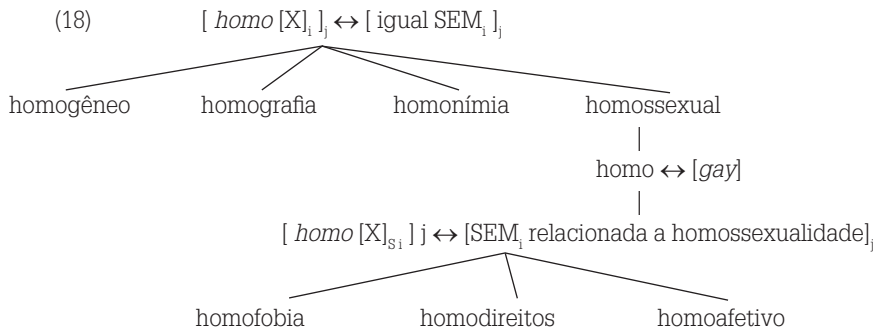
Além disso, nomes podem estar ligados individualmente a mais de um subesquema, pois a polissemia também existe no nível da palavra (por exemplo, “medidor” pode ser um instrumento, “aparelho que mede”, ou um

agente, “profissional de empresa de energia elétrica que anota o consumo”). Os mecanismos de extensão semântico-conceptuais são a força propulsora por trás de padrões de polissemia que emergem na relação entre construções. Segundo Booij (2010, p.35),

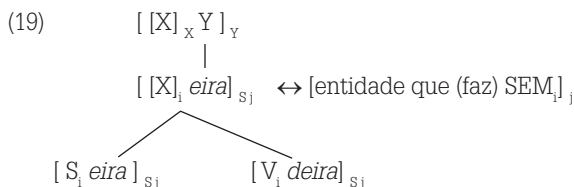
[...] uma hierarquia organizada em esquemas e subesquemas funciona como uma descrição sincrônica para padrões e possibilidade de formação de novas palavras de diferentes subtipos. Isso significa que pode revelar como os mecanismos de extensão conceptual são convencionalizados em uma língua particular.

A ligação por extensão metafórica, segunda apontada por Goldberg (1995), constrói-se a partir da projeção do sentido da construção primitiva para outro domínio na nova construção. Em Linguística Cognitiva, a metáfora é compreendida como projeção entre domínios diferentes, mantido o Princípio da Invariância, o que garante a relação de herança, pois Lakoff (1993, p.224) estabelece que “[...] mapeamentos metafóricos preservam a topologia cognitiva – isto é, a estrutura do esquema imagético – do domínio-fonte de maneira consistente ao domínio mais baixo.” As formações diminutivas ilustram bem esse tipo de herança, pois várias palavras X-*inho* têm motivação metafórica à medida que a transferência de imagem do domínio-fonte é mantida no domínio-alvo, a exemplo de “camisinha” (“peça que protege partes do corpo em diferentes domínios”) e “casadinho” (“doce em que as duas partes estão ‘grudadas’ como um casal”).

Na ligação por subparte, uma construção corresponde a um pedaço de outra, constituindo uma porção independente da construção de que se origina. Bom exemplo desse tipo de herança na morfologia do português são os afixoides, formativos que participam do processo de recomposição (CUNHA; CINTRA, 1985; MONTEIRO, 1989). Nessa operação, um radical neoclássico se ressemantiza por metonímia e, ao se fixar em determinada borda da palavra, passa a ser utilizado em referência a uma construção de que era constituinte (GONÇALVES, 2012). Tal é o caso de *homo-*, cujo significado etimológico (“igual, semelhante a”), encontrado em “homônimo” e “homófono”, por exemplo, não se atualiza em palavras como “homoafetivo” e “homoperseguidor”. Nesses casos, *homo-* equivale a “homossexual”, isto é, constitui parte dessa construção – é, literalmente, um “pedaço” de “homossexual”. O uso de *homo-* como afixoide decorre, portanto, de uma construção por subparte, já que esse constituinte compacta o significado do todo e leva essa acepção “zipada” para novas formações, como se vê na representação abaixo:



Para exemplificar o último tipo de herança, por instanciación, considere-se a rede construcional em (19), a seguir, para nomes instrumentais X-(d)eira, em que SEM, como vimos, abrevia semântica e é usado em referência ao *frame* ativado pela palavra-fonte:



Em (19), os esquemas [ V<sub>i</sub> deira ]<sub>sj</sub> e [ S<sub>i</sub> eira ]<sub>sj</sub> são instancições do esquema mais básico, [ [X]<sub>i</sub> eira ]<sub>sj</sub> ↔ [entidade envolvida na SEM<sub>i</sub>]<sub>j</sub>, pois atualizam a posição de [X] com informação detalhada sobre a classe da palavra-base, que, por receber a indexação (i), faz parte do léxico tanto quanto o produto (j). Esse tipo de representação possibilita relacionar nomes de instrumentos, como os listados em (20), cuja única diferença é a classe da base (substantivo e verbo, respectivamente). Em modelos baseados em regra – que sustentam hipóteses como a da base unitária (ARONOFF, 1976), em que *inputs* de processos morfológicos não podem ser sintaticamente diferentes –, dados como esses são extremamente problemáticos.

(20) Base nominal	Base verbal
iogurteira	batedeira
inhoqueira	descascadeira
licoreira	fritadeira
vaporeira	frigideira

Para Aronoff (1976), um afixo não pode se acoplar indiscriminadamente a bases de classes diferentes, selecionando uma e somente uma categoria (Hipótese da Base Unitária, doravante HBU). Assim, se um afixo seleciona mais de uma categoria, estamos diante de diferentes regras de formação de palavras. Como

a HBU é muito forte, há, na literatura, reinterpretações desse dispositivo. Scalise (1984), por exemplo, considera traços sintáticos, como [+N], [+V], admitindo, então, que afixos selecionam itens assim categorizados. Essa proposta, no entanto, definitivamente não resolve o problema dos dados em (20), em que o sufixo opera com bases categorialmente muito distintas. Uma abordagem construcional da morfologia possibilita lidar com essa flutuação categorial de maneira bem mais interessante: as formações de base nominal (“iogurteira”) e de base verbal (“fritadeira”) são instanciações de um esquema abstrato mais geral e, por isso mesmo, atualizam esse esquema com a etiqueta lexical do constituinte à esquerda. Como regras são orientadas para o *input* e esquemas são orientados para *output* (BOOIJ, 2010), este dispositivo se revela bem mais adequado que aquele, garantindo generalizações mais interessantes.

A respeito das relações de herança, Boij (2010) introduz uma noção que considera crucial, a *herança default*. Ele afirma que, muitas vezes, uma informação presente em um nó mais alto não é herdada, acabando por ser substituída pela propriedade presente no item mais baixo. Em (19), poderíamos ampliar a rede com a construção [ X eira ]<sub>s<sub>j</sub></sub>, que também teria um *link* do pareamento entre o polo formal e o semântico – [ [X]<sub>i</sub> eira ]<sub>s<sub>j</sub></sub> ↔ [entidade envolvida na SEM<sub>i</sub>]<sub>j</sub>. A relação entre elas, no entanto, não é de subparte, pois a construção decorrente, [ X eira ]<sub>s<sub>j</sub></sub>, não está contida na de nível mais alto (não é uma porção desta). Na verdade, [ X eira ]<sub>s<sub>j</sub></sub> generaliza o fato de nomes terminados em *-eira* serem substantivos, independentemente de X ser indexado e receber etiqueta lexical (constituir palavra). Formas como “peneira” e “tomeira” são instâncias dessa construção por herança *default*, pois são substantivos terminados em *-eira* já lexicalizados e, por isso mesmo, interpretados holisticamente. Essas exceções evidenciam que nem toda informação de nós predominante é inteiramente preservada.

Outro exemplo de herança *default* é observado no sufixo deverbal *-nte* do português, quase categoricamente associado a verbos para formar substantivos (“presidente”, “gerente”, “agente”, “estudante”). Formas como “feirante” e “cadeirante”, em que o sufixo é adjungido a um substantivo, são excepcionais na língua porque suas bases não são verbais, embora tenham várias outras propriedades em comum com as demais formas *X-nte*: (a) os produtos são substantivos, (b) o *frame* ativado é igualmente o de ação e (c) as palavras ativam uma cena em que pessoas exercem alguma atividade. Desse modo, a herança *default* é uma operação lógica que torna possíveis generalizações para itens que não possuem todas as propriedades do protótipo. Sua inserção no paradigma, garantida por algumas características em comum com o protótipo, é possível por *default*. De acordo com Boij (2010, p.27), “[...] o mecanismo de herança default é necessário porque queremos ser capazes de expressar que uma palavra tem uma propriedade excepcional, embora seja regular em muitos outros aspectos.”

## Padrões derivacionais gerais

Booij (2010) atenta para as relações paradigmáticas, ou seja, correlações entre listas de palavras com o mesmo grau de complexidade e derivadas da mesma palavra-fonte. Nesse tipo de relação, o significado de um termo é definido com base no significado de outro. Com o intuito de demonstrar como se dá esse tipo de correspondência, são apresentados os exemplos a seguir, equivalentes aos do inglês, analisados por Booij (2010):

(21)  $\langle [X\text{-ismo}]_{S_1} \leftrightarrow SEM_1 \rangle \approx \langle [X\text{-ista}]_{N_1} \leftrightarrow [\text{pessoa com propriedade relacionada a } SEM_1] \rangle$

(22) altruísmo	altruísta
autismo	autista
comunismo	comunista
consumismo	consumista
pacifismo	pacifista
budismo	budista

No esquema em (21),  $SEM_1$  representa o significado da palavra terminada em *-ismo*. Dessa forma, um “altruísta” tem disposição para o “altruísmo” e um “pacifista” adere à ideologia do “pacifismo”. A relação paradigmática entre esses dois esquemas pode conduzir à formação de novas palavras, já que, por meio de um item como “determinismo”, por exemplo, é possível formar “determinista” e associar essa forma ao significado de “pessoa que adere ao determinismo”. Dito de outra maneira, por meio de um dos termos da relação paradigmática, é possível criar nova palavra e conhecer seu significado, processo que pode ocorrer em ambas as direções, ou seja, seria igualmente possível, por exemplo, formar “construcionismo” a partir de “construcionista”. Entre as formações *X-ista* e as formações *X-ismo*, temos o que Basílio (1980) denomina de padrão derivacional geral, relação encontrada, também, entre as seguintes formações:

(23)  $\langle [X\text{-eiro}]_{S_1} \leftrightarrow SEM_1 \rangle \approx \langle [X\text{-aria}]_{S_1} \leftrightarrow [\text{local relacionado a } SEM_1] \rangle$   
sapateiro/sapataria; borracheiro/borracharia; doceiro/doceria; padeiro/padaria  
 $\langle [X\text{-mania}]_{S_1} \leftrightarrow SEM_1 \rangle \approx \langle [X\text{-maniaco}]_{S_1} \leftrightarrow [\text{pessoa que sofre com } SEM_1] \rangle$   
sexomania/sexomaniaco; biebermania/biebermaníaco  
 $\langle [X\text{-logia}]_{S_1} \leftrightarrow SEM_1 \rangle \approx \langle [X\text{-logo}]_{S_1} \leftrightarrow [\text{pessoa dedicada ao estudo de } SEM_1] \rangle$   
geologia/geólogo; sociologia/sociólogo; numerologia/numerólogo

É importante salientar que, nesses casos, o significado não se traduz apenas como a função composicional das partes de seus constituintes: é, na verdade, o resultado da relação entre palavras com o mesmo grau de complexidade

(BOOIJ, 2010). As relações paradigmáticas entre esquemas construcionais revelam a necessidade dos usuários da língua de expressar, de maneira flexível, generalizações correspondentes à interpretação de palavras complexas. Essa análise se mostra superior a uma abordagem por regras, pois o processo de formação e o significado se constroem bidirecionalmente.

Construções gramaticais permitem especificar propriedades que não podem ser deduzidas da leitura de seus constituintes. Bom exemplo disso são os compostos VN das línguas neolatinas. Em (24), exemplificam-se os compostos desse tipo encontrados em português:

(24) porta-guardanapo	mata-mosquito	limpa-vidro
para-brisa	guarda-chuva	para-raio
lava-louças	porta-copo	guarda-roupa

É possível observar, em (24), que os constituintes dos compostos não trazem consigo a ideia de agente/instrumento veiculada no significado final. Essa noção só existe na construção como um todo. Logo, “lava-louças”, por exemplo, não evoca o significado de instrumento em seus componentes, tampouco remete a algum tipo de louça; designa, na verdade, uma máquina que lava louças (um instrumento, portanto). Nesse caso, não há marcação formal que caracterize agentes ou instrumentos, como seria o caso de sufixos como *-dor* e *-eiro*, por exemplo. Desse modo, tanto a categoria gramatical do produto quanto a semântica geral desses compostos são propriedades holísticas que só podem ser apreendidas da construção como um todo. Nota-se, ainda, que a composição em (24) é exocêntrica, já que a cabeça lexical não é um nome e, apesar disso, a palavra resultante pertence a essa categoria. A representação a seguir (BOOIJ, 2005, p.125) resume o que estamos afirmando:

$$(25) [[V_k] [S_i] ] S_j \leftrightarrow [AGENTE / INSTRUMENTO_j DA AÇÃO_k SOBRE O OBJETO_i]_j$$

## Unificação de esquemas

De acordo com Rumelhart (1980), quatro propriedades gerais de esquemas são importantes e relevantes na discussão sobre construções gramaticais:

1. esquemas possuem variáveis;
2. esquemas representam conhecimento (linguístico/enciclopédico) em todos os níveis de abstração;
3. esquemas são processos ativos;
4. esquemas podem ser embutidos, um dentro do outro.



As propriedades 1, 2 e 3 já foram exploradas neste artigo, pois, ao longo do texto, ressaltamos que construções morfológicas (i) são esquemas com variáveis, (ii) possuem diversos graus de abstração e (iii) funcionam como fórmulas para criar novas palavras. A última propriedade, no entanto, precisa ser discutida com mais ênfase e se torna interessante na medida em que permite respaldar a formação de palavras complexas, apesar de haver uma lacuna em um nível intermediário de formação. A formalização em (26) ilustra essa situação: por exemplo, é possível o adjetivo “impraticável” sem que o adjetivo intermediário, “praticável”, exista convencionalmente.

$$(26) [in-A]_A + [V-vel]_A = [in[V-vel]_A]_A$$

impraticável, intragável, indescritível, inteligível

A mesclagem de esquemas explica, portanto, a possibilidade do uso de dois ou mais padrões de formação de palavras combinados, o que acaba por depor contra um modelo baseado em regras, já que a ocorrência simultânea de mais de uma operação morfológica não é possível, a menos que se tenha uma circunfixação, o que definitivamente não é o caso de (26). Nas abordagens baseadas em regras, é necessário recorrer a dispositivos, como, por exemplo, o salto de etapas, tal como formulado em Sandmann (1994), para um grande número de formações lexicais do português, a exemplo de “descupinizar”, “desratizar” e “desinsetizar”, todas constituídas de *des-* e *-izar*, mas sem acesso a uma base verbal prévia *X-izar*.

Situação semelhante à de  $[des [S_1-izar]_{v}]_{v_1}$  vem acontecendo com a sequência *-abilidade*, constituída de dois sufixos combinados: *-vel* (em sua forma alomórfica, *-bil*) e *-idade*. Formações como “cervejabilidade”, “bebabilidade” e “churrascabilidade”, amplamente empregas na mídia atual, por conta da propaganda de uma famosa cerveja brasileira, demonstram que nem sempre se parte de uma formação *X-vel* atestável para formar o substantivo abstrato correspondente. A mesclagem de esquemas explicita que o falante possui a habilidade de integrar palavras complexas, o que pode resultar num processo derivacional duas ou mais vezes além da palavra-fonte.

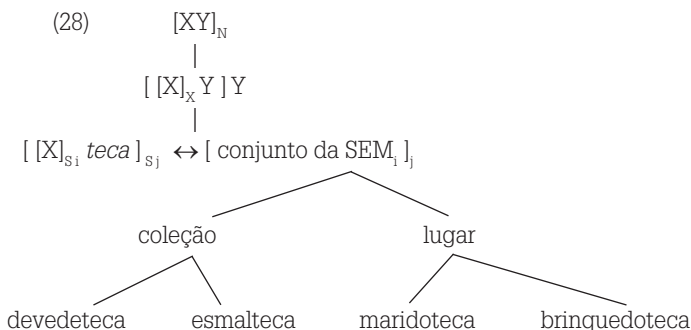
## Unificando os processos de formação de palavras

Esquemas mostram-se, portanto, empiricamente necessários e teoricamente vantajosos para a descrição de padrões de formação de palavras. Isso porque são abstraídos de expressões e podem ser utilizados na construção e na compreensão de novas unidades, independentemente de seu estatuto linguístico. Dessa maneira, mostra Booij (2005), não há diferença considerável entre composição e derivação, do mesmo modo que não é de todo relevante o estatuto de uma forma presa, se

afixo, afixoide, radical, *splinter* ou xenoconstituente, como exemplificado em (27): todos são peças morfológicas e correspondem a partes fixas, sem indexação e etiqueta lexical, nas construções morfológicas de que participam.

- (27) afixo: *pré-, in-, sub-, -vel, -ico, -ense*;  
 afixoide: *petro-, bio-, eco-, tecno-, tele-, homo-*;  
 radical: *filo-, -cracia, -teca, gastro-*;  
*splinter*: *-nejo, -nese, -drasta, -trocínio, caipi-*;  
 xenoconstituente: *cyber-, -gate, pit-, e-, -burger*.

Tomemos como exemplo a situação de radicais neoclássicos, *splinters* e xenoconstituentes, uma vez que afixos e afixoides já foram abordados nas demais seções. O esquema da composição neoclássica pode ser referenciado simplesmente como  $[XY]_N$ , já que combina dois radicais presos (elementos, como os afixos, sem rótulo lexical e indexação). Muitos radicais neoclássicos, no entanto, fixam-se em determinada borda da palavra e, com isso, enquadram-se ou no esquema da prefixação ou da sufixação, por sua posição. Tal é o caso de *-teca*, que instancia nomes recentes como “maridoteca” (“lugar do *Shopping Center* em que maridos se reúnem”) e “brinquedoteca” (“lugar do edifício destinado às crianças, por conter brinquedos infantis”). Na rede a seguir, tais formas aparecem ao lado de outras mais antigas, como “biblioteca” e “pinacoteca”, que designam, genericamente, coleções, a exemplo também de “fototeca”, “cedoteca” e “pornoteca”. Temos, aqui, um *link* por polissemia:



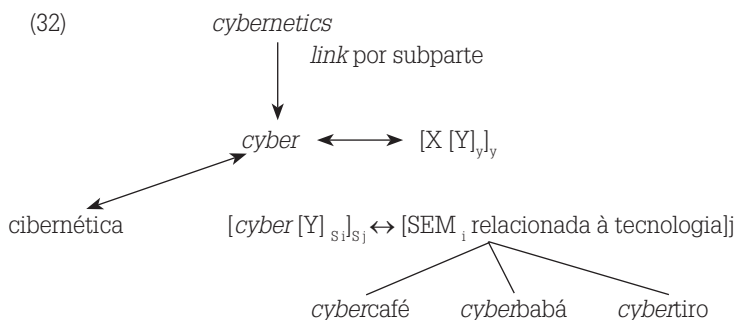
*Splinter* é um fragmento de palavra que, geralmente resultante de um processo não concatenativo (cruzamento vocabular e encurtamento), aparece em uma série de palavras sempre na mesma posição (à esquerda ou à direita). Desse modo, *splinters* comportam-se como afixos e, por isso mesmo, encaixam-se no padrão de prefixação ou de sufixação, formalizados em (06). Tomemos como exemplo a palavra portuguesa “sertanejo”, que, de acordo com o *Wikipédia*, designa “[...] um gênero musical do Brasil produzido a partir da década de 1910, por compositores



seja em sua forma original, seja como um decalque, a exemplo, nessa ordem, de “*cyberbulling*” e “*cybercafé*”. Em relação ao emprego desse xenoconstituente em português, Gonçalves e Almeida (2012) ressaltam dois aspectos: (a) a ampla oscilação ortográfica entre *cyber-* e *ciber-* e (b) as diferentes nuances semânticas das formações com bases nativas.<sup>11</sup> Um pequeno conjunto de formas com *cyber-* é reunido em (31), a seguir:

- (31) *cyber*ataque      *cyber*condria      *cyber*café      *cyber*crime  
*cyber*cultura      *cyber*espaço      *cyber*espião      *cyber*guerra  
*cyber*literatura      *cyber*emauta      *cyber*bullying      *cyber*-rádio

Do ponto de vista formal, as formas *cyber-X*, originadas de um *input* reanalisado por metonímia, que cria o formativo (herança por subparte), associam-se ao padrão de prefixação em português, já que a forma presa *cyber-* é de categoria neutra, sendo a classe gramatical das palavras complexas idêntica à do elemento à direita, que constitui a cabeça lexical. Como se vê na representação em (32), a seguir, *cyber-* herda o conteúdo de “cibernética” e se ajusta ao esquema da prefixação, instanciando o padrão [ *cyber* [Y]<sub>s<sub>i</sub></sub> ]<sub>s<sub>j</sub></sub>. “*Cybercafé*”, “*cyberbabá*” e “*cybertiro*”, entre tantas outras, são instanciações individuais desse esquema e, por isso mesmo, herdam propriedades do nó dominante e da palavra-base com a qual se relacionam.

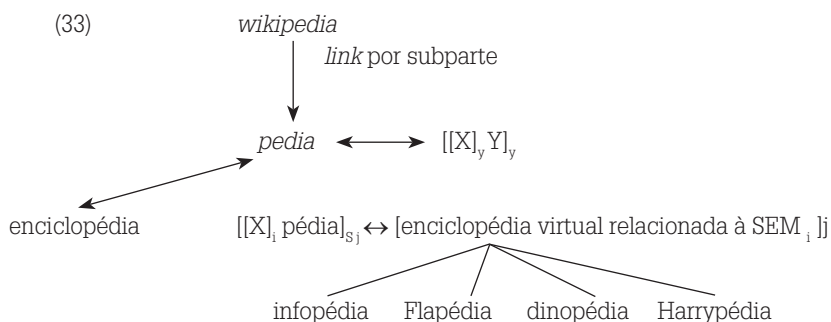


O cruzamento vocabular *wikipedia*, do inglês, foi a fonte para a proliferação de palavras terminadas com *-pedia* recém-utilizadas na mídia eletrônica, a exemplo de “*futipédia*”, “*bibliapédia*” e “*sexopédia*”, termos que fazem referência a um site que funciona como uma espécie de enciclopédia sobre o elemento especificado na primeira posição: “*futebol*”, “*bíblia*” e “*sexo*”. Como o inglês e o português apresentam uma base etimológica greco-latina comum, por conta

<sup>11</sup> É possível que as novas formações estejam se espelhando na palavra “cibernética”, vinda para o português, de acordo com Cunha (1982, p.212), pelo francês “*cibernetique*”, em meados do século passado. De fato, em função da base etimológica comum, o formativo acaba sendo grafado com <i>, o que, no entanto, não necessariamente legitima a produção de [‘si.bex], em vez de [‘saj.bex].

dos chamados internacionalismos,<sup>12</sup> e também pelo fato de *-pedia*, em inglês, compactar a palavra *encyclopedia*, também encontrada em português, a sensação de estarmos diante de um xenocostituinte é praticamente nula, uma vez que essa partícula é comumente grafada com <é> e certamente pronunciada à maneira de “enciclopédia” (e não do correspondente *encyclopedia*, ou seja, com [i] na sílaba tônica).

A alta produção de palavras em *-pédia*, como as exemplificadas em (33) a seguir, revela não apenas a produtividade desse formativo, como também a relevância da informação eletrônica na disseminação de saberes variados. Como se vê no esquema, a ligação é também por subparte, mas o formativo assimilado entra no esquema da sufixação:



## Palavras finais

À guisa de conclusão, retomamos os aspectos que, segundo nossa ótica, contribuem para o aperfeiçoamento do modelo construcional proposto por Booij (2005, 2007, 2010) para o tratamento de questões morfológicas. Dentre nossas principais contribuições, sugerimos maior detalhamento da contraparte semântica e propomos que o desenvolvimento de rede construcional morfológica, nos moldes de Goldberg (1995) para as construções sintáticas, traz inequívocas vantagens para a descrição e a análise de diversas operações morfológicas (não apenas a composição e a derivação). Desenvolvemos e aplicamos o conceito de heterossema, apenas citado pelo autor, e, com base no estudo de Lichtenberk (1991), acreditamos ter acrescentado, ao modelo por ele proposto, uma importante ferramenta analítica para a descrição da polissemia em formativos.

Saliente-se que foi estabelecida a diferença entre o trabalho de Corbin e o de Booij, ambos denominados de Morfologia Construcional. Tal tarefa constitui um

<sup>12</sup> Internacionalismo, na visão de Ralli (2010, p.03), é um termo usado como “[...] descrição pragmática de palavras morfofonologicamente semelhantes em diferentes línguas, que, formadas com elementos do grego e do latim, expressam o mesmo conceito.”

esclarecimento necessário aos estudiosos da morfologia. Finalmente, evidenciamos a similaridade entre construções sintáticas e morfológicas, comprovando, assim, a hipótese de Langacker (1987) de que, grosso modo, não existe diferença no funcionamento dos chamados componentes da gramática.

GONÇALVES, C. A. V.; ALMEIDA, M. L. L. DE. Constructional Morphology Model: main ideas, application to Portuguese and necessary extensions. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.165-193, 2014.

- **ABSTRACT:** *In this paper, we introduce the constructional morphology model, summarizing different works by Booij (2005, 2007, 2010). We build upon this model a better comprehension about morphological phenomena in Portuguese. As a result, we not only propose a new approach to word formation, but we improve the original model, adding new theoretical tools. We focus, in this work, especially: (a) the so-called combining forms (GONCALVES, 2012), as -nejo ('pagonejo', 'sextaneja') and caipi- ('caipi-fruta', 'caipi-saquê'), that create morphological patterns similar to those of affixes; (b) the "jumping steps" in word-formation (SANDMANN, 1994), observed, for example, in lexical constructions like 'desratizar' and 'churrascabilidade', with simultaneous concatenation of two affixes; and (c) derivational general patterns (BASÍLIO, 1980), whereby two morphological constructions interact, because they presuppose each other, such as X-ista and X-ismo, in data like 'marxismo' / 'marxista' and 'budismo' / 'budista'.*
- **KEYWORDS:** *Morphology. Compounding. Derivation. Constructional Morphology. Cognitive Linguistics.*

## REFERÊNCIAS

ALI, S. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

ANDERSON, S. *A-morphous Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ARONOFF, M. *Word formation in generative Grammar*. Cambridge: MIT Press, 1976. (Linguistic Inquiry Monograph, n. 1).

BASÍLIO, M. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. *Linguística*, Rio de Janeiro, v.6, p.11-26, 2010.

\_\_\_\_\_. Polissemia sistemática em substantivos deverbais. *Ilha do Desterro*, Santa Catarina, v.47, n.1, p.23-38, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estruturas lexicais do Português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BAUER, L. The borderline between derivation and compounding. In: DRESSLER, W. et al. (Ed.). *Morphology and its demarcations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. p.97-108.

BOOIJ, G. *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

\_\_\_\_\_. Construction Morphology and the Lexicon. In: MONTERMINI, F.; BOYÉ, G.; HATHOUT, N. (Ed.). *Selected proceedings of the 5th Décembrettes: Morphology in Toulouse*. Somerville: Cascadilla Press, 2007. p.34-44.

\_\_\_\_\_. Compounding and derivation: evidence for construction Morphology. In: DRESSLER, W. et al. (Ed.). *Morphology and its demarcations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. p.109-131.

BROWN, P. Language as a model for culture. In: KING, B.; FOX, R. (Ed.). *Anthology beyond culture*. Oxford: Berg, 2002. p.169-192.

CÂMARA JUNIOR, J. M. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

CORBIN, D. *Morphologie dérivationnelle et structuration du Lexique*. Tübinga: Max Niemeyer Verlag, 1987.

CORREIA, M. Terminologia e morfologia: marcas morfológicas da gênese do vocabulário da Náutica em português. In: CABRÉ, M. T.; ESTOPÁ, R.; TEBÉ, C. (Ed.). *La terminología en el siglo XXI: contribución a la cultura de la paz, la diversidad y la sostenibilidad*. SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGÍA RITERM04, 9., 2006, Barcelona. *Actas...* Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra, 2006. p.31-52.

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

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DI SCIULLO, A.; WILLIAMS, E. *On definition of word*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

EMONDS, J. A common basis for Syntax and Morphology: tri-level Lexical insertion. In: BOUCHER, P. *Many morphologies*. Somerville: Cascadilla Press, 2002. p.235-262.

FERRARI, L. Modelos de gramática em linguística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v.41, n.1, p.149-165, 2010.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: SMITH, N. (Org.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982. p.111-137.

FILLMORE, C. J.; ATKINS, B. Toward a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbors. In: LEHRER, A.; KITTAY, E. (Ed.). *Frames, fields and contrasts*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. p.75-102.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *Constructions: a construction Grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. E.; JACKENDOFF, R. The English resultative as a family of constructions. *Language*, Cambridge, v.80, n.1, p.532–569, 2004.

GONÇALVES, C. A. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. *SIGNUM*, Londrina, v.15, n.1, p.169-199, 2012.

\_\_\_\_\_. “Paitrocínio, tecno-macumba, maridoteca”: o comportamento das formas combinatórias no português do Brasil. *Revista da ABRALIN*, Brasília, v.8, n.2, p.35-48, 2011.

GONÇALVES, C. A.; ALMEIDA, M. L. L. Por uma ciber morfologia: abordagem morfossemântica dos xenocostituintes em português. In: MOLLICA, M. C.; GONZALEZ, M. (Org.). *Linguística e Ciência da Informação: diálogos possíveis*. Curitiba: Appris, 2012. p.105-127.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.202-252.

\_\_\_\_\_. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. W. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: University Press, 1987. (Theoretical prerequisites, n.1).

LICHTENBERK, F. On the gradualness of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Ed.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. v.1, p.37-80.

LIEBER, R. *Deconstructing Morphology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *The organization of Lexicon*. New York: Garland Press, 1980.

MARINHO, M. A. F. *Do Latim ao Português: percurso histórico dos sufixos -DOR e -NTE*. 2009. 198f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MATTHEWS, P. *Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.



MICHAELIS, L. A.; LAMBRECHT, K. Toward a construction-based model of language function: the case of nominal extraposition. *Language*, Amherst, v.72, n.1, p.215-247, 1996.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. São Paulo: Ática, 1989.

RALLI, A. Compounding versus derivation. In: SCALISE, S.; VOGEL, I. (Ed.). *The Benjamins Handbook of Compounding*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p.434-456.

RIO-TORTO, G. M. *Heterossemia e mudança semântica: da locatividade à reciprocidade*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2012. Mimeo.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. et al. (Ed.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p.33-58.

SANDMANN, A. J. Salto de etapas na formação de palavras. *Delta*, São Paulo, v.10, n.1, p.83-87, 1994.

SCALISE, S. *Generative Morphology*. Dordrecht: Foris, 1984.

SCALISE, S.; FABREGAS, A.; FORZA, F. Exocentricidade na composição. *Gengo Kenkyu*, Tóquio, n.135, p.49-84, 2009.

SELKIRK, E. *The Syntax of words*. Cambridge: MIT Press, 1982.

SERTÃO BRASILEIRO. In: *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sertanejo>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

SILVA, A. S. da. *O mundo dos sentidos: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almeida, 2006.

SILVA, C. C. C. da. *A parassíntese em português: as relações entre cultura, léxico e frequência na linguística cognitiva*. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TAYLOR, J. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a used-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

Recebido em janeiro de 2013.

Aprovado em fevereiro de 2013.



## UMA PROPOSTA DE MODELAMENTO DA PERCEPÇÃO DA ENTOAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Beatriz RAPOSO DE MEDEIROS\*  
Marcus Vinícius Moreira MARTINS\*\*

- **RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar considerações sobre um modelamento lógico-matemático desenvolvido para abordar o fenômeno da percepção da entoação para o Português Brasileiro. O modelamento foi feito com base no modelo de análise automática da entoação, desenvolvido por Ferreira Netto (2006, 2008, 2010), e utiliza os princípios desenvolvidos por Hart, Collier e Cohen (1990), no que tange ao fenômeno da conjugação entre a percepção e produção das curvas entoacionais. Além disso, aplicamos, em nosso modelo, os limiares de diferenciação tonal, estipulados por Consoni (2011), valores os quais nos asseguram a relativização em um estado neutro e estados relevantes para a percepção, por meio da entoação para palavras isoladas, bem como para frases de contexto. Nosso modelamento resume-se à criação de um sistema conjugado em que os valores de  $F_0$  são processados de acordo com uma componente denominada tom médio (FERREIRA NETTO, 2008). Os limiares de diferenciação tonal operam como limites sistêmicos de lateralidade gerados a partir do tom médio e têm o papel de restringir as variações e explicar possíveis variações modalizadas. O modelamento demanda mais estudos de base para uma melhor funcionalidade, além de uma implementação computacional funcional a fim de se verificar a sua aplicabilidade.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Fonética. Entoação. Modelamento. Fonologia.

### Introdução

Desde a ascensão dos modelos autosegmentais em meados da década de 80, o estudo dos fenômenos ditos suprasegmentais tem ocupado espaço privilegiado dentro dos programas de pesquisa em Fonética e Fonologia (LADD, 1996; PIERREHUMBERT, 2000). Com os estudos da entoação não foi diferente e embora estes pertençam a uma área em ascensão no Brasil, já possuem discussões relevantes, principalmente no que concerne ao tratamento experimental do tema, como pontuam Maciel e Rothe-Neves (2006).

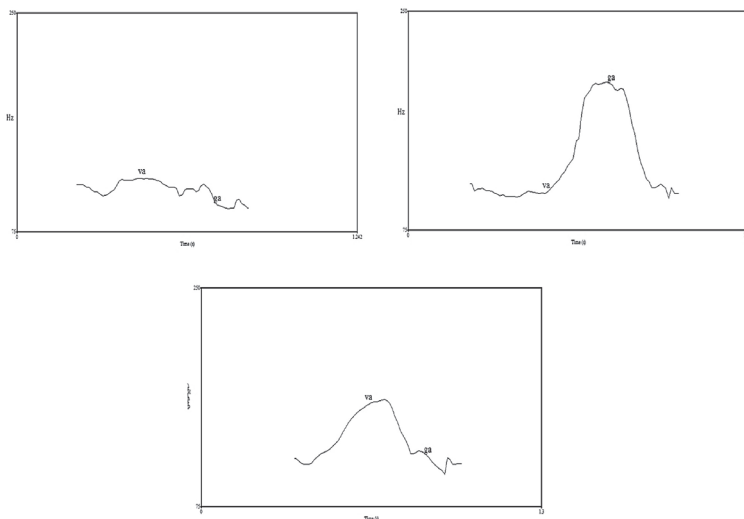
---

\* USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 – biarm@usp.br

\*\* USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 – marcusmartins@usp.br

O estudo da entoação tem se mostrado relativamente intrincado, devido, principalmente, à diversidade de manifestações possíveis de curvas melódicas na fala. Essas curvas (ou contornos melódicos) constituem-se da produção e variação de frequência fundamental ( $F_0$ ) de enunciados de fala, ao longo do tempo. A  $F_0$  é, pois, um fenômeno acústico, grosso modo, resultante do fenômeno da vibração das pregas vocais, localizadas na laringe. A Figura 1 apresenta algumas das possíveis manifestações de  $F_0$  para o item lexical /vaga/. Em Português Brasileiro, como se sabe, as escolhas melódicas não influenciam o significado do item lexical, como ocorre em Mandarim, por exemplo, em que estas variações de tom são elementos lexicalizados. Neste sentido, pensar em categorias para a entoação, como ocorre com o estudo dos segmentos, torna-se uma atividade complexa, uma vez que seria necessário imaginar um conjunto amplo de categorias, conforme as possíveis manifestações das curvas de  $F_0$ .

**Figura 1** – Curvas de *pitch* para a palavra “vaga”



**Fonte:** Elaboração própria.

Destaca-se, também, a dificuldade em definir o termo “entoação” e restringi-lo a uma categoria única e restrita. O mesmo questionamento teórico foi visto e debatido por Vaissière (2004), que destaca que a dificuldade em se definir o termo está, também, em sua abrangência:

*There is currently no universally accepted definition of intonation. The term may be strictly restricted to the perceived  $F_0$  pattern, or include the*

*perception of other prosodic parameters fulfilling the same functions: pauses, relative loudness, voice quality, duration, and segmental phenomena related to varying strengthening of the speech organs.* (VAISSIÈRE, 2004, p.238).

Segundo a autora, portanto, há duas possíveis abordagens para a entoação. Uma primeira, a qual podemos chamar de abordagem restrita, analisa apenas as variações de  $F_0$  sem se ocupar de outras componentes, como o acento ou a duração, que são elementos geralmente considerados e estudados no âmbito da prosódia. A segunda seria uma abordagem ampla, comprometida em abarcar variados aspectos prosódicos, como os elementos rítmicos e, ainda, contemplar elementos como a qualidade de voz ou a intensidade do sinal de fala, sendo esses últimos tradicionalmente considerados paralinguísticos.

No presente trabalho, trataremos da entoação dentro da abordagem restrita, a qual consideramos mais pertinente ao tipo de análise por nós proposta. Assim, assumimos que a entoação é o conjunto de variações de  $F_0$  no curso de uma fonação. Pretendemos, com esta definição, restringir nosso campo de abrangência e estabelecer um modelo lógico matemático simplificado, que explique a estrutura da entoação do Português Brasileiro, por meio de decomposições de séries temporais.

## **Questões em torno da entoação**

Questões em torno da fonética e fonologia da entoação são muitas e na maioria das vezes esparsas, uma vez que não constituem um programa de pesquisa ou conjunto de estudos unívoco, ou são confundidas com outros aspectos, como o estudo do tom fonológico. De maneira geral, podemos dizer que há duas possíveis abordagens teórico-metodológicas para o estudo da entoação, sendo que ao invés de se oporem, elas se complementam, como propõe Pierrehumbert (2000). A raiz destas duas abordagens possíveis está na forma como se entende a entoação, ou seja, se devemos compreender a manifestação de  $F_0$  em forma de níveis/sequência de tons. A primeira abordagem caracteriza a tradição americana fonêmica, a qual tem como principal nome Kenneth Lee Pike e seus posteriores desdobramentos guiados pela tese de doutoramento de Janet Pierrehumbert. A segunda abordagem tem, como principal autor, Dwight Bolinger e se filia de maneira mais direta à tradição britânica de estudos da linguagem. Além disso, difundiu-se de maneira mais categórica entre psicólogos e foneticistas, ligados aos estudos da percepção, sendo que muitos estudos guiados por esta tradição foram desenvolvidos pelos pesquisadores do IPO (Instiut voor Perceptie Onderzoek, em holândes) ou Instituto para Pesquisa em Percepção (HART; COLLIER; COHEN, 1990).

A diferença entre as abordagens está na forma de se categorizar a entoação. Os estudos focados em níveis tonais têm como principal premissa a de que se pode imaginar camadas tonais distinguíveis entre si, como a oposição entre tons altos, médios e baixos, ao passo que o estudo das configurações tonais tende a abordar a questão das manifestações de  $F_0$  ao longo de um intervalo de tempo. Vale salientar a diferença entre as duas abordagens: a primeira abordagem é mais comum em estudos fonológicos que buscam revelar distintividades no nível suprasegmental. Em outras palavras, tendem a discretizar um contínuo variável em categorias relativamente estáveis, pois ao se lidar com componentes como alturas há, necessariamente, de se pensar em camadas, no caso, entoacionais. A segunda abordagem encontra-se mais frequentemente em estudos psicológicos, por vislumbrar não a ocorrência de categorias dentro de um sinal variável, mas sim padrões de ocorrência, como no caso das inflexões causadas por emoções ou por aspectos pragmáticos.

Os autores mais favoráveis a uma abordagem por níveis adotaram uma fonologia da entoação (LADD, 1996; PIERREHUMBERT, 2000), que pressupõe a presença de categorias mínimas e regras de implementação fonética. Por esta razão, a abordagem por configurações tonais, aos poucos, foi sendo aceita por estudiosos focados no estudo da percepção (HART; COLLIER; COHEN, 1990). O tratamento dos dados depende da abordagem escolhida, isto é, a segunda abordagem, por questões metodológicas, passa a tratar seus dados com algum rigor estatístico (HART; COLLIER; COHEN, 1990; HART, 1981), enquanto a abordagem fonológica baseia suas análises em métodos impressionísticos auxiliados por algum instrumental básico (MAEDA, 1976). A seguir, faremos algumas considerações sobre estas questões, principalmente sobre os aspectos ligados à fonologia da entoação e os estudos de cunho perceptivo.

## **A questão da percepção da diferenciação nos estudos da entoação**

A questão da mensuração de variação tonal tem suas raízes nos estudos de psicofísica e do sistema auditivo, os quais já eram debatidos no trabalho inicial de Helmholtz (1895). A questão dentro desses programas de pesquisas refere-se ao estudo das taxas de variação relativa, a partir de um ponto, para que a percepção seja modalizada. Em outras palavras, refere-se a que percentagem um parâmetro precisa variar, a partir de seu valor natural, para que ele seja interpretado como um novo parâmetro. Uma outra explicação ainda: trata-se de saber sua taxa de variação a partir do seu estado neutro. Estudos dessa natureza podem ter diversos propósitos, como a mensuração da concentração de sucralose em partes de água, necessária para se notar o sabor adocicado. Em acústica da fala, os estudos mais proeminentes foram os de Stevens, Volkman

e Newman (1937) e os que os seguiram, no intuito de se elaborar uma forma de mensurar e avaliar estas variações de  $F_0$ , com relação à intensidade, fossem elas locais ou globais.

A forma de mensurar estas mínimas variações tonais é por meio das *just noticeable differences* (jnd) (HART; COLLIER; COHEN, 1990; ROEDERER, 2002), que é a quantidade mínima de variação necessária para que ocorra uma variação notável na experiência sensorial. Importa ressaltar que as jnd não se referem unicamente aos sons, mas são valores obtidos a partir das relações entre as magnitudes físicas do estímulo e as magnitudes percebidas pelo sujeito. Tais magnitudes são as bases da chamada “Lei de Weber”, que relaciona duas grandezas, como demonstra a seguinte equação:

$$(1) \frac{\Delta I}{I} = k$$

Onde,  $\Delta I$  representa o limiar de diferenciação, ou a jnd, ao passo que  $I$  representa o valor do estímulo inicial e  $k$  é a constante que garante que a proporção entre os dois lados mantenha-se constante, independentemente do valor que  $I$  venha a receber.

Outra questão em torno do tema da percepção refere-se à existência ou não de categorias internalizadas para entoação. A priori podemos deduzir que, diferentemente do nível segmental, não haveria unidades categoriais mínimas, as quais seriam interpretadas em um nível representacional. Esse pressuposto guiou grande parte dos estudos entoacionais que estabeleceram como categorias mínimas os níveis acima expostos. Entretanto, a questão se põe quando observada a implementação fonética. A vibração das pregas vogais teria uma componente fonética duplamente funcional, ao se modular variações de  $F_0$  em posições locais, como no caso das consoantes sonoras e das vogais, além de outras aplicadas no nível frasal, ou seja, capaz de diferenciar orações. Para Troubetzkoy (1976), a questão da dupla função da variação de  $F_0$  era ponto pacífico, uma vez que os elementos por ele denominados “prosodemas” seriam ligados ao nível frasal. Para outros, como Maeda (1976), a implementação fonética da entoação seguiria uma tendência a valores cada vez mais baixos. Essa tendência é considerada uma componente nomeada por Maeda de *baseline*, ou valores de referência, de modo que as implementações locais estariam associadas a este valor de referência.

Hart, Collier e Cohen (1990) consideram que mais do que essa *baseline*, que assegura uma declinação paulatina dos valores de  $F_0$ , há outro componente, os movimentos de *pitch* (*pitch movements*), que, na interpretação dos autores, seriam “movimentos tonais” relativamente estáveis na língua e, assim, passíveis de serem considerados unidades de descrição da entoação. Em nosso entendimento,

esta abordagem teria como pressuposto básico a conjugação entre percepção e produção, uma vez que o módulo de processamento fonético estaria diretamente ligado ao módulo de processamento tonal. Esta junção de módulos seria capaz de produzir tons diferenciáveis no curso da fonação, conforme o desejo do falante. Contudo, é necessário ressaltar que estes tons respeitariam, de algum modo, certos limites, como o limite máximo de variação tonal e alguns limites fisiológicos, como a taxa de vibração das cordas vocais.

Além destes aspectos, há de se levantar aqueles ligados a propriedades próprias da percepção. A percepção não é uma propriedade humana pura, pelo contrário, grande parte de sua manifestação está ligada a componentes tão complexos quanto ela própria, como é o caso da atenção e da memória, por exemplo (VERNON, 1974). A psicologia da Gestalt proposta por Wertheimer (1938) foi uma maneira de se tratar a forma como a percepção opera. De acordo com esta corrente do pensamento, o mundo estaria disposto em um *continuum*, de modo que os humanos dividem-no ou arranjam-no de forma que ele se torne inteligível. O autor ainda destaca duas maneiras de se compreender a percepção: uma, pela relação de proximidade, e outra, pela relação de similaridade. A primeira diz respeito ao fato de que dois elementos que estejam próximos um do outro sejam percebidos mais facilmente como um conjunto só, ao passo que objetos dispostos a uma distância maior sejam percebidos como distintos uns dos outros. A relação de similaridade afirma que dois objetos similares entre si serão percebidos como equivalentes, ao passo que a dessemelhança entre eles faz com que sejam percebidos como distintos.

Diante da ideia de elementos no interior de um sistema de comparação, postos em regiões mais próximas ou distantes, parece-nos que a questão da relativização dos tons pode se tornar mais clara se imaginarmos que há um tom de referência, de modo que os tons ao longo do enunciado a ele se assemelhem ou dele se diferenciem, dentro das limitações das jnd. A melhor alternativa dentro deste quadro é a de *perceptual magnetic effect*, desenvolvida por Patricia Kuhl (KUHL, 1991; KUHL; IVERSON, 1995; KUHL et al., 2006). De acordo com essa proposta, haveria uma forma prototípica fixa (no caso, os fones), não abstrata, que atuaria como parâmetro de comparação inicial para todas as demais formas que venham a ser percebidas. Nosso modelo leva em conta que há dois valores referenciais, os chamados limiares de diferenciação tonal (ou limites laterais), os quais seriam valores de referência para a variação de  $F_0$ , de modo que os demais valores estariam entre esses limites laterais ou para além deles. Os valores entre esses limiares seriam interpretados como invariáveis, ao passo que os que extrapolarem seriam notados como diferentes pelo ouvinte. Assim, uma construção com uma focalização, por meio da entoação, teria de ultrapassar esses limiares para que fosse notada como tal.



## Séries temporais

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se definir a entoação como um fenômeno linguístico dotado de um mecanismo complexo, o qual envolve tanto a percepção dos sons, quanto o processamento da produção, devido ao fato de não haver referências/categorias internalizadas capazes de fornecer um *feedback* instantâneo dado um estímulo sonoro. A entoação também se caracteriza por ser uma manifestação suprasegmental, isto é, não estabelece uma relação unívoca entre segmentos e variações de  $F_0$ , embora seja possível, a nosso ver, controlá-las fisiologicamente, gerando frequências moduladas, em uma interação do fonético com o fonológico (XU; WANG, 1997; XU, 2005). Estas modulações de frequência, em última análise, seriam a “tessitura entoacional”, isto é, a região de variação da frequência fundamental ( $F_0$ ). Seguindo alguns destes pressupostos, Ferreira Netto (2008) compreende a entoação como sendo uma série temporal, na qual os elementos linguísticos que a compõem têm uma ligação temporal intrínseca.

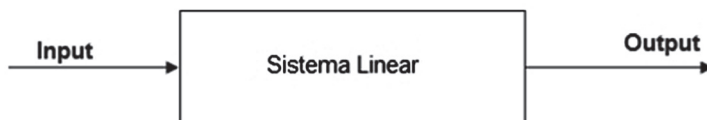
Séries temporais são um dos diversos tipos de processos estocásticos, isto é, processos cujas variáveis aleatórias ( $X: \Omega \rightarrow \mathbf{R}$ ) são indexadas por elementos  $t$  pertencentes a um intervalo temporal. Exemplos de processos estocásticos são as variações de inflação ao longo de uma década ou ano, ou mesmo as variações de temperatura em uma dada localidade. Um dos exemplos mais clássicos na área refere-se à evolução do preço médio do trigo do período que vai de 1500 a 1869 e é a base para diversos estudos até os dias de hoje. Neste sentido, processos estocásticos podem ser definidos como em Morettin (1999, p.27):

**Definição 1** Seja  $T$  um conjunto arbitrário. Um processo estocástico é uma família  $X(t), t \in T$ , tal que  $t \in T, X(t)$  é uma variável aleatória.

É importante ressaltar que este conjunto  $T$  é normalmente considerado como parte dos inteiros  $\mathbb{Z}$ , ou ainda dos reais  $\mathbb{R}$ . As vantagens de se compreender qualquer sistema de acumulação como uma série temporal são de se poder analisar sua variação ao longo do tempo passado, bem como projetar ou dimensionar sua variação esperada dado um intervalo de tempo posterior ao momento atual. Por esta razão, séries temporais são usuais em Economia, na área de Engenharia de Produção, bem como em áreas como a Climatologia. Em Ciências da Linguagem, o mesmo princípio pode ser assumido para as áreas de Fonética e Fonologia, uma vez que elas pressupõem uma ocorrência temporal de elementos, haja vista a aplicação de Cadeias de Markov (um tipo de processo estocástico) na área de processamento de *speech to text*, em que se é possível prever qual será a próximo elemento na cadeia, por exemplo, em Português Brasileiro é provável que após um [t] ocorra uma vogal [i] e não um [a] (JURAFSKY; MARTIN, 2009).

Nesse sentido, propomos o estabelecimento de um sistema linear que dê conta de um *input* sonoro retornando um *output* interpretável seja pela máquina, seja pelo homem. De antemão, assumimos que a interpretação destes dados fornecidos pelo *output* por uma máquina demandaria algum tipo de inteligência artificial ou rede neural especializada. O esquema apresentado na Figura 2 é uma maneira de se representar nossa exposição até o momento. Nas seções a seguir, serão expostos os detalhes e as equações que definem o sistema linear, apresentado na Figura 2.

**Figura 2** – Esquema de análise da entoação do Português Brasileiro



**Fonte:** Adaptado de Chatfield (2004).

### **O modelo matemático: tempos e frequências**

A entoação, pelo que foi exposto até agora, pode ser definida como as variações de  $F_0$  em um intervalo de tempo, em que os elementos possuem uma relação temporal intrínseca, ou seja, como em uma série temporal (EHLERS, 2009; CHATFIELD, 2004; GREGSON, 1983). Nossa proposta é a de se entender a entoação como sendo uma série temporal de tempo discreto e frequência contínua. Nessa abordagem, teremos uma função  $f(t)$  da frequência fundamental e iremos analisá-la em instantes de tempo equidistantes, como apresenta a equação (2).

$$(2) f_t = f(t\Delta t), t = 0, 1, 2, 3, \dots$$

Os valores de  $t$  podem ser tomados como janelas temporais. Boemio et al. (2005) determinam que a velocidade de resolução do córtex auditivo esquerdo (tido como o de melhor resolução temporal) é de cerca de 25 a 30 milissegundos, ao passo que a resolução temporal do córtex auditivo direito é em torno de 250 a 300 milissegundos. Ou seja, é necessário um *spam* temporal de ao menos 25 milissegundos para que o som seja processado pelo cérebro. Desta maneira, podemos assumir que mesmo o processamento cerebral dos sons é de tempo discreto, o que corrobora nossa opção por entender a entoação por este meio, uma vez que haverá sempre 25 milissegundos de atraso na análise neuronal dos sons, isto é, o processamento dos sons tem um atraso intrínseco. A entoação, portanto,

pode ser compreendida como a organização dos elementos entoacionais em uma série temporal  $\theta$ , de modo que os elementos que a compõem são as medições de frequência  $Z(z_1, z_2, \dots, z_{n-1}, z_n)$ , com  $n - 1 > 0$ , para  $z_n = F_0(t)$ , tomadas nos instantes  $t(t_1, t_2, \dots, t_{n-1}, t_n)$ , onde  $n-1 > 0$ .

A equação (3) é a forma matemática do que foi acima descrito e retorna o conjunto de variações de frequência ( $z$ ), dado um intervalo temporal que vá de  $t$  a  $t_n$  (de 0 ao infinito), estabelecendo uma relação de dependência entre os termos  $z$  e  $t$ .

$$(3) \quad \theta = z(t) = (z_1(t_1), z_2(t_2), \dots, z_n(t_n))$$

Onde,  $\theta$  é o símbolo para série temporal e  $z(t)$  é igual ao instante  $z$  em função do tempo ( $t$ ). Em termos matemáticos, a equação (3) demonstra que conjunto das observações  $z$  estaria contido no eixo  $y$  de um plano cartesiano, ao passo que os instantes  $t$  estariam contidos no eixo  $x$ . Entender as curvas de  $F_0$  como série temporal permite-nos um melhor refinamento analítico, uma vez que poderíamos eliminar, de nossa análise, a aceleração angular  $\omega$  e passar a operar com um coeficiente angular  $\alpha$ , de modo a tornar possível a comparação entre alturas em função do tempo. Neste caso não se analisariam ondas, mas sim funções lineares, em que os instantes seriam intrinsecamente dependentes, isto é, o instante  $z_2$  estaria ligado e dependeria do instante  $z_1$ . Em suma, analisaríamos retas, ao invés de se analisar curvas de entoação.

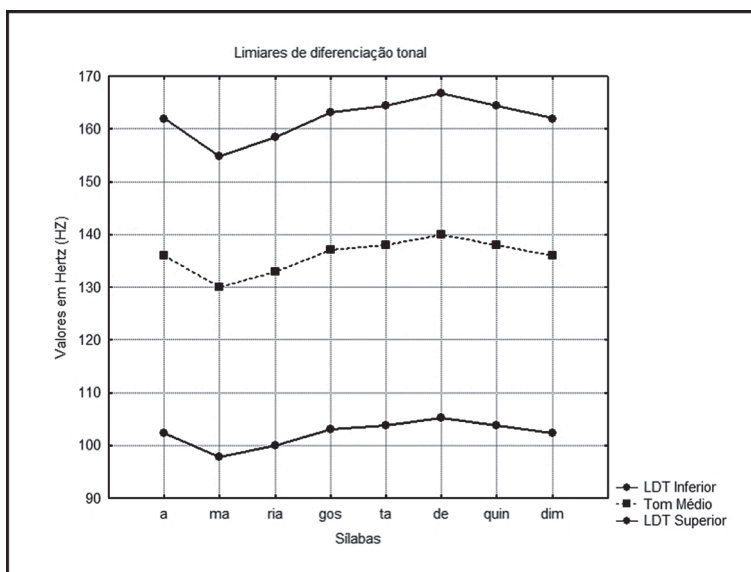
A vantagem em obter tais retas é a de trabalhar com um sistema autorreferencial, em que as informações numéricas estão simplificadas e as comparações podem ser feitas entre os próprios elementos que a constituem, sem que dependam de um sistema de padrões de curvas estabelecidos *a priori*, a serem comparados. Esta opção por se trabalhar – pelo menos por ora – com um sistema autorreferencial deve-se ao fato de que a entoação da fala é altamente variável, levando-nos a analisar com cautela as relações entre variação de frequência fundamental e outros componentes linguísticos como componentes sintáticos ou, até mesmo, como componentes pragmáticos.

Para melhor entender o que queremos dizer com “análise de retas”, pensemos em um carro. Este carro está em uma velocidade variável dentro de uma pista circular, de diâmetro e raio indefinidos. O deslocamento linear do carro ao longo desta pista será sempre igual a  $x$ , o mesmo vale para o deslocamento angular, o qual será sempre  $2\pi$ . Teremos, portanto, duas velocidades: uma linear e outra angular e outras duas acelerações. Ao fim da corrida, interessará a velocidade linear e não a angular, pois é ela quem dirá quão veloz foi nosso carro. Nossa proposta segue o mesmo princípio: em vez de analisarmos as variações angulares de uma curva, analisaremos o *step-by-step* da construção dela. Esta ideia, aparentemente díspar, dado que temos padrões já pré-estabelecidos para sentenças tipo em

várias línguas, auxilia-nos a tratar fenômenos de grande variação, como é o caso da entoação da fala.

A proposta deste modelo é a de que haveria intervalos laterais para as alturas, definidos com base em propriedades da percepção humana. Hart, Collier e Cohen (1990) nomeiam estes intervalos laterais de **limiars de diferenciação tonal**.<sup>1</sup> Hart (1981), com base em modelos experimentais, estipulou que estes valores seriam de 3 semitons para o holandês, isto é, para que se note qualquer diferença tonal no decurso de uma fonação no holandês é necessário que o  $F_0$  varie ao menos 3 semitons para cima ou para baixo. Consoni et al. (2009), Consoni e Ferreira Netto (2008) e Consoni (2011), ao replicarem os experimentos de Hart, encontraram os valores de +3st e -4st para o Português Brasileiro, estabelecendo, assim, uma faixa de banda de 7st, como demonstrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Esquema de análise da entoação do Português Brasileiro



**Fonte:** Elaboração própria.

Para se estipular esses limites laterais, Ferreira Netto (2006, 2008) propõe uma componente cognitivo-funcional chamada **tom médio** ( $\tau$ ), melhor definida na subseção a seguir. No Gráfico 1 pode-se ver os limiars de diferenciação tonal inferior e superior (as linhas sólidas) gerados a partir de um tom médio (a linha tracejada) obtido na análise da oração “A Maria gosta de quindim”. Os valores de

<sup>1</sup> Aqui, por vezes, referiremo-nos a estes limiars pela sigla LDT (Limiars de Diferenciação Tonal).

frequência, apresentados no gráfico, em cada sílaba foram estabelecidos pela soma das frequências válidas (maiores que 50Hz e menores que 350Hz) encontradas a cada 25ms dividido pela duração total da sílaba dividida por 25ms, obtendo-se assim uma média. A equação (4) representa como foi feito o cálculo.

$$(4) F_m = \frac{\sum_{i=1}^n F_0}{\Delta_t/0,025}$$

Onde,  $F_m$  é a frequência média (em Hz) de uma sílaba,  $\sum_{i=1}^n F_0$  é a soma de todas as frequências válidas na sílaba e  $\Delta_t$  é a duração total da sílaba.

## O tom médio

De acordo com o modelo de Ferreira Netto (2008), o falante, durante o processo inicial de fonação, estabeleceria um valor de referência, de modo que durante o curso de fala ele teria a tendência a se esforçar para manter os valores de frequência em torno desta referência. Desta maneira, o tom médio seria uma *baseline* de referência para se estipular o intervalo lateral de  $a$  para  $b(a \rightarrow b)$ , os quais seriam os limiares de diferenciação tonal, contidos no eixo  $y$  da série temporal  $\theta$ , como representado no Gráfico 1 pelas linhas sólidas. A equação (6) define a forma matemática do tom médio, ao passo que o sistema (7) define como seriam estabelecidos os valores de  $a$  e  $b$ . Importante ressaltar que a equação (6) é uma média aritmética instante a instante, isto é, para  $t_2$ , por exemplo, temos  $t_2 = \frac{t_1+t_2}{2}$ , em que a média em  $t_2$  é a soma das médias dos instantes anteriores, no caso  $t_1$  e  $t_2$ . Assim:

Para a série temporal  $\theta$ :

$$(5) z(t) = (z_1(t_1), z_2(t_2), \dots, z_n(t_n))$$

Temos o tom médio ( $\tau$ ) definido pelas médias da série temporal  $\theta$ .

$$(6) \tau = \sum_{i=1}^n z_n(t_n)$$

Onde,  $\tau$  é o tom médio e  $\sum_{i=1}^n z_n(t_n)$  é a média instante a instante da série temporal. A partir dela podemos pressupor o seguinte sistema, no qual  $a$  e  $b$  são os extremos do intervalo de frequência, os limiares de diferenciação tonal:<sup>2</sup>

$$(7) p/(a, b) = \begin{cases} a = \tau * 1,191 \\ b = \tau - (\tau * 0,248) \end{cases}$$

<sup>2</sup> O valor 1,191 refere-se a 3 semitons e o valor 0,248 refere-se a 4 semitons.

Onde,  $a$  e  $b$  são os limiares de diferenciação tonal superior e inferior expressos em termos de semitons.

O modelo de Ferreira Netto (2006, 2008) supõe uma terceira componente, além do intervalo lateral e do tom médio, a saber: a finalização. De acordo com Peres, Consoni e Ferreira Netto (2011), o fecho de um ato de fala seria notado no instante em que a frequência fundamental chegasse ao valor de  $-7st$  de distância do tom médio estabelecido. Seguindo este princípio seria necessária a inclusão de um terceiro elemento no sistema (7), como demonstrado abaixo.

$$(8) \quad p/(a \rightarrow b, c) = \begin{cases} a = \tau * 1,191 & \text{estabelece o LDT superior.} \\ b = \tau - (\tau * 0,248) & \text{estabelece o LDT inferior.} \\ c = \tau - (\tau * 0,35) & \text{estabelece o valor de finalização.} \end{cases}$$

Onde,  $c$  é o valor de finalização expresso em termos de semitons.

Por fim, podemos incluir neste sistema, com vistas a futura computação e representação gráfica, mais dois elementos, definindo o sistema  $\epsilon(t)$ ,<sup>3</sup> para todo  $F_0 > 0$ :

$$(9) \quad = \epsilon(t) \begin{cases} a = \tau * 1,19 & \text{estabelece o LDT superior.} \\ F_0 = |z(t) & \text{variação da frequência fundamental.} \\ \tau(t) & \text{tom médio.} \\ b = \tau - (\tau * 0,22) & \text{estabelece LDT inferior.} \\ c = \tau - (\tau * 0,35) & \text{estabelece o valor de finalização.} \end{cases}$$

O sistema de equações (9) é a forma final do sistema linear apresentado na Figura 2. Sua principal característica é a de decompor um sinal de  $F_0$  em três diferentes componentes: os LDTs, a finalização e o tom médio. A principal componente do sistema é a equação (6), a qual define as demais. Trata-se, em parte, da decomposição de uma série temporal. O elemento  $F_0 = z(t)$  garante que a variação de  $F_0$  será levada em consideração durante a decomposição, ao passo que transforma a variação  $\omega$  de  $F_0$  em uma variação  $\alpha$ , isto é, garante que a variação ondulatória seja desconsiderada, levando em conta pontos de variação da frequência fundamental. Trata-se de uma das vantagens de nosso modelo, no que se refere à comparação de curvas, como feito em Martins e Ferreira Netto (2010, 2011), em que se procurou detectar qual a melhor forma de

<sup>3</sup> Usaremos a letra grega  $\epsilon$  para indicar "Entoação".

se medir variações de frequência fundamental. Ressaltamos que os valores aqui apresentados e a computação do modelo podem ser verificados com a rotina ExProsodia, desenvolvida por (FERREIRA NETTO, 2010). A seguir apresentaremos uma análise usando o modelo aqui descrito.

## Exemplos de análises

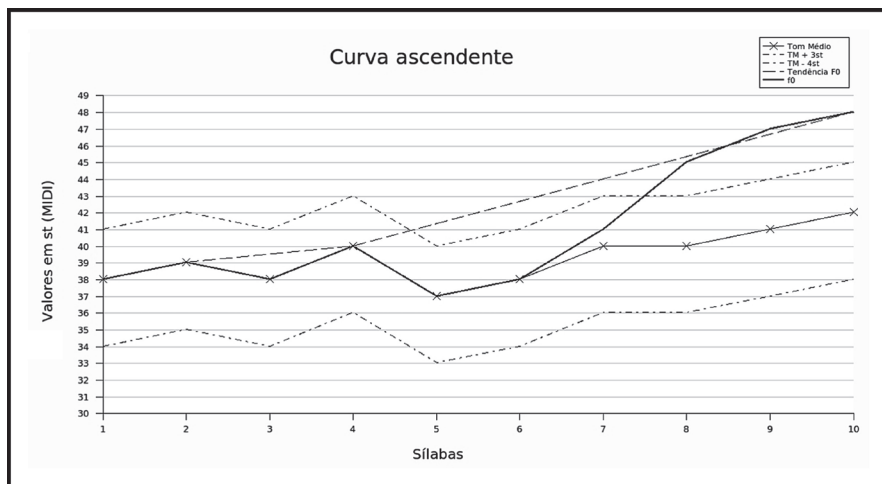
Empregando o sistema linear acima descrito, propomos uma análise entoacional do enunciado “O Domenico entrar aqui... como assim?”, retirado de uma cena de filme. Nossa escolha foi motivada pelo fato de o enunciado-alvo ser um manifestação ensaiada, isto é, não espontânea.<sup>4</sup> Em uma fala ensaiada ou preparada, que é o caso de filmes de ficção, as modalidades de sentenças devem ser cumpridas conforme um texto previamente dado. Neste caso, uma pergunta precisa soar canonicamente como tal. Apoiamo-nos, portanto, nesta característica da fala interpretativa, para assegurarmos que a intenção do falante, bem como sua realização do enunciado são as de uma pergunta e de nenhuma outra modalidade de sentença. Isso nos permite analisar algumas componentes, como o necessário aumento de  $F_0$  ao final da sentença, o que determina que se trata de uma sentença interrogativa. Dentro do modelo ToBI podemos dizer que se trata de uma H-H%, ou seja, um tom alto, seguido de um tom mais alto ao fim.

O Gráfico 2 apresenta uma análise para a oração acima apresentada, utilizando-se do algoritmo acima descrito. Note-se que a linha central marcada com “x” refere-se ao tom médio. É notável que quase não ocorram variações sistemáticas do valor do tom médio, indicando que ele possui uma relativa estabilidade. Observa-se também que a curva de  $F_0$ , toda em preto, somente ultrapassará as margens  $-3$  e  $+4$ , ou seja, os LDTs, ao fim da oração, quando há um aumento paulatino da frequência fundamental com a intenção de se marcar que se trata de uma interrogativa. Os valores de frequência, no caso analisado, aparecem no eixo das coordenadas e foram tomadas as médias de frequência de cada sílaba, sendo estes valores em seguida convertidos para semitons.

---

<sup>4</sup> Uma das maneiras de garantir, de certa forma, a entoação do enunciado como típica de uma interrogativa seria por meio do julgamento por um grupo de sujeitos ouvintes. No entanto, consideramos que retirar uma frase de filme seria um modo próximo da situação da “fala de laboratório”, em que o que há é uma fala preparada e, portanto, “julgada” a priori. Em defesa da fala de laboratório temos Xu (2010), que trata de diversos mitos relativos a esta fala. Um deles diz respeito ao suposto empobrecimento da prosódia, o qual Xu (2010) rebate, dizendo que são necessários métodos adequados para se elicitar determinados padrões prosódicos. Certamente, assumimos que a escolha do enunciado interrogativo, tal como foi feita, contorna a questão da verificação do padrão entoacional da sentença e entendemos que o julgamento deve ser feito, futuramente, quando da sequência do desenvolvimento do modelo ora apresentado.

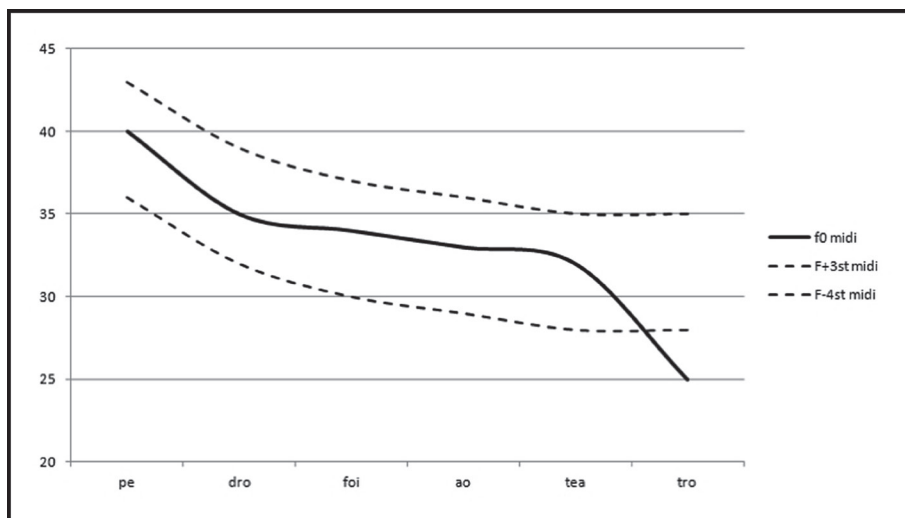
**Gráfico 2** – Exemplo de análise se usando o tom médio para a oração “O Domenico entrar aqui... como assim?”



**Fonte:** Elaboração própria.

A título de comparação, podemos notar que no Gráfico 3 há um decrescimento paulatino de  $F_0$  até que se atinja um valor ainda mais baixo, a chamada declinação frasal.

**Gráfico 3** – Análise para oração “PEdro foi ao teaatro”

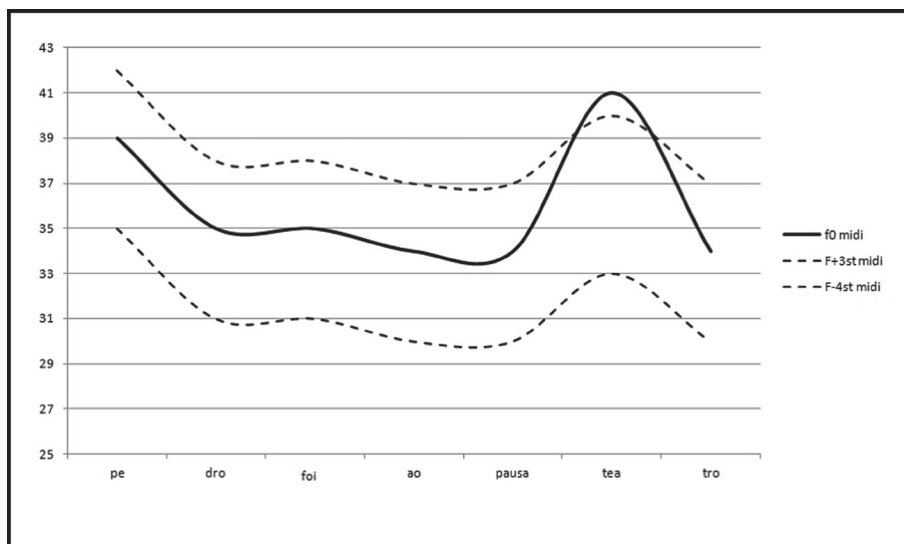


**Fonte:** Baseado em Cagliari (1983).



Além disso, pode-se notar uma elevação de  $F_0$  na sílaba (pe), indicando uma possível focalização do item (pe. drU), ao passo que o Gráfico 4 tem como item focalizado a palavra (te. a.trU), notando uma elevação de  $F_0$  na sílaba (te. a).

**Gráfico 4** – Análise para oração “Pedro foi ao TEatro”



**Fonte:** Baseado em Cagliari (1983).

## Conclusão

O objetivo principal do presente trabalho foi o de fazer algumas considerações em torno de um possível modelamento da percepção da entoação, considerando que este fenômeno da fala requer limiares de altura previsíveis e mensuráveis. Não levantamos pois – e isto foi proposital – uma questão linguística propriamente dita, como questões de alinhamento tonal ou curvas entoacionais, por exemplo. O sistema linear apresentado como produto final representa antes um algoritmo que pode conjugar percepção e produção da entoação da fala.

Podemos, no entanto, vislumbrar algumas aplicações, como a detecção de foco em uma oração, por exemplo. Se a subtração de um dos limiares ( $a$ ,  $b$ ) a um instante  $Z(t)$  for maior ou igual ou menor ou igual a zero, podemos dizer que, naquele ponto, ocorre uma focalização, como no exemplo apresentado no Gráfico 4. As equações (10) e (11) são as representações matemáticas do que foi dito:

$$(10) Z(t) - a \geq 0 \cong E^+$$

$$(11) Z(t) - b \leq 0 \geq Z(t) - c \cong E^-$$

Onde,  $E^+$  e  $E^-$  são respectivamente foco positivo, isto é, com um acréscimo de  $F_0$ , e foco negativo, com um decréscimo de  $F_0$ , sem que se atinja o valor de finalização  $c$ . Além disso, podemos imaginar outros conjuntos de equações, usando cálculos estatísticos, como a covariância de uma série temporal, aplicada para a interpretação de emoções. A covariância, neste caso, poderia relacionar, de um lado a emoção veiculada e de outro a variação de  $F_0$  ao longo do tempo. A variação pode ser comparada à variação de uma fala neutra e/ou ao tom médio desta última.

Obviamente, a matematização baseada no fenômeno da percepção da entoação demanda estudos mais categóricos de aspectos propriamente linguísticos e fisiológicos da produção da entoação. Nossa intenção foi a de desenvolver um sistema que decompusesse um sinal de  $F_0$  em componentes menores e passíveis de serem analisadas independentemente, embora essa análise demande ainda alguma interferência humana, no que se refere ao julgamento. Ou seja, sabemos que características são detectadas pela interpretação humana impressionística, o que torna difícil objetivar absolutamente os dados de fala que envolvem emoção e/ou atitude.

Para estudos futuros, que deem continuidade à proposta apresentada, pretendemos desenvolver o modelo de decomposição aqui apresentado, utilizando-se de ferramentas matemáticas mais elaboradas, as quais forneçam uma análise componencial conjugada a mecanismos de detecção de propriedades linguísticas mais acurados.

RAPOSO DE MEDEIROS, B.; MARTINS, M. V. M. A modeling proposal for the intonation perception of Brazilian Portuguese speech. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.195-213, 2014.

- *ABSTRACT: The main purpose of this paper is to present a logical-mathematical modeling to the phenomenon of intonation perception in Brazilian Portuguese speech. This modeling is based on the standard automatic analysis of intonation developed by Ferreira Netto (2006, 2008, 2010); and it employs the principles developed by Hart, Collier and Cohen (1990), regarding the phenomenon of conjugation between perception and production of intonational curves. Furthermore, we apply thresholds of tonal differentiation, which are prescribed by Consoni (2011) to single words and to contextualized sentences. Threshold values ensure the perception of relativization regarding the intonation. Our modeling basically aims to create a conjugated system in which the values of  $F_0$  are processed according to a component called the mid-tone (FERREIRA NETTO, 2008). The thresholds of tonal differentiation operate as limits to the systematical laterality generated by the mid-tone; and they act as a restriction*

to variations. The modeling requires more studies for its better functionality, as well as a functional computer implementation in order to verify its applicability.

- **KEYWORDS:** Phonetics. Intonation. Modeling. Phonology.

## REFERÊNCIAS

BOEMIO, A. et al. Hierarchical and asymmetric temporal sensitivity in human auditory cortices. *Nature Neuroscience*, Londres, v.8, n.3, p.389–395, 2005.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 1983.

CHATFIELD, C. *The analysis of Time Series*. 6.ed. New York: Chapman & Hall, 2004.

CONSONI, F. *Aspectos da percepção da proeminência tonal em português brasileiro*. 2011. 129f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CONSONI, F.; FERREIRA NETTO, W. A percepção de variação em semitons ascendentes em palavras isoladas no português brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 10.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 4., 2008, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2008. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4909708/A\\_percepcao\\_de\\_variacao\\_em\\_semitons\\_ascendentes\\_para\\_falantes\\_de\\_Portugues\\_Brasileiro\\_em\\_palavras\\_isoladas](http://www.academia.edu/4909708/A_percepcao_de_variacao_em_semitons_ascendentes_para_falantes_de_Portugues_Brasileiro_em_palavras_isoladas)>. Acesso em: 28 jun. 2009.

CONSONI, F. et al. **The brazilian speaker sensibility of perception in rising semitones variation for isolated words**. 2009. Trabalho apresentado ao 40. Poznan Linguistic Meeting, Poznan.

EHLERS, R. *Análise de séries temporais*: Relatório Técnico. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <<http://www.icmc.usp.br/ehlers/stemp/stemp.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2007.

FERREIRA NETTO, W. ExProsodia. processo nº08992-2. *Revista da Propriedade Industrial*, Brasília, v.2038, p.167, 2010.

\_\_\_\_\_. Decomposição da entoação frasal em componentes estruturadoras e em componentes semântico-funcionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 10.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 4., 2008, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2008. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4909737/DECOMPOSICAO\\_DA\\_ENTOACAO\\_FRASAL\\_EM\\_COMPONENTES ESTRUTURAIIS\\_E\\_SEMANTICO-FUNCIONAIS\\_UM\\_TESTE\\_COM\\_ANALISE\\_DA\\_VARIACAO\\_DE\\_GENERO](http://www.academia.edu/4909737/DECOMPOSICAO_DA_ENTOACAO_FRASAL_EM_COMPONENTES ESTRUTURAIIS_E_SEMANTICO-FUNCIONAIS_UM_TESTE_COM_ANALISE_DA_VARIACAO_DE_GENERO)>. Acesso em: 28 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. *Variação de frequência e constituição da prosódia da língua portuguesa*. 2006. 89f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GREGSON, R. A. M. *Time Series in Psychology*. 1.ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.

HART, J. t'. Differential sensitivity to pitch distance, particularly in speech. *Journal of Acoustical Society of America*, New York, v.3, n.69, p.811–821, 1981.

HART, J. t'; COLLIER, R.; COHEN, A. *A perceptual study of intonation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HELMHOLTZ, H. L. F. *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*. 1.ed. London: Longmans, Green, 1985.

JURAFSKY, D.; MARTIN, J. H. *Speech and language processing: an introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition*. 1.ed. New Jersey: Prentice Hall, 2009.

KUHL, P. Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & Psychophysics*, Austin, v.50, n.2, p.93–107, 1991.

KUHL, P.; IVERSON, P. Linguistic experience and the perceptual magnet effect. In: STRANGE, W. (Org.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Baltimore: York Press, 1995. p.121–154.

KUHL, P. et al. *Língua, cultura, mente, cérebro: progresso nas fronteiras entre disciplinas*. Tradução de Waldemar Ferreira Netto e Fernanda Consoni. São Paulo: Paulistana, 2006.

LADD, D. R. *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MACIEL, F.; ROTHE-NEVES, R. Investigações experimentais da entonação no português brasileiro: revisão de literatura. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONÉTICA, 9.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 3., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2006. v.1, p.1-48.

MAEDA, S. A. *Characterization of American English Intonation*. 1976. 332f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, 1976.

MARTINS, M. V. M.; FERREIRA NETTO, W. Speech intonation and perception: a study of frequency scales for brazilian portuguese. *Journal of Acoustical Society of America*, New York, n.129, v.4, p.2657, 2011.

\_\_\_\_\_. Prosódia e escalas de frequência: um estudo em torno da escala de semitons. *ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v.15, n.8, p.286–296, 2010.

MORETTIN, P. A. *Ondas e Ondaletas: da análise de Fourier à análise de Ondaletas*. São Paulo: EDUSP, 1999.

PERES, D. O.; CONSONI, F.; FERREIRA NETTO, W. A influência da cadeia segmental na percepção de variações tonais. *LL Journal*, Nova York, v.6, p.3, 2011.

PIERREHUMBERT, J. Tonal elements and their alignment. In: HORNE, M. (Org.). *Prosody, theory and experiment: studies presented to Gösta Bruce*. Dodrecht: Kluwer Academic Publisher, 2000. p.11–36.

ROEDERER, J. G. *Introdução à física e psicofísica da música*. Tradução de Alberto Luís da Cunha. São Paulo: EDUSP, 2002.

STEVENS, S. S.; VOLKMAN, J.; NEWMAN, E. A scale for the measurement of the psychological magnitude of pitch. *Journal of the Acoustical Society of America*, New York, v.3, n.8, p.185–190, 1937.

TROUBETZKOY, N. *Principes de Phonologie*. Tradução de Jean Cantineau. Paris: Klincksieck, 1976.

VAISSIÈRE, J. Perception of intonation. In: PISONI, D. B.; REMEZ, R. E. (Org.). *Handbook of speech perception*. Oxford: Blackwell, 2004. p.236-263.

VERNON, M. *Percepção e experiência*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

WERTHEIMER, M. Laws of organization in perceptual forms. In: ELLIS, W. D. (Org.). *A source book of Gestalt Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul, 1938. p.71-88.

XU, Y. In defense of lab speech. *Journal of phonetics*, Londres, n.38, p.329-336, 2010.

\_\_\_\_\_. Speech melody as articulatorily implemented communicative functions. *Speech Communication*, Amsterdan, n.46, p.220–251, 2005.

XU, Y.; WANG, Q. E. What can tone studies tell us about intonation? In: BOTINIS, A.; KOUROUPE'TROGLOU, G.; CARAYANNIS, G. (Org.). ESCA WORKSHOP, 1997, Atenas. *Intonation: theory, models and applications*. Atenas: European Speech Communication Association, 1997. p.337-340.

Recebido em setembro de 2012.

Aprovado em janeiro de 2013.



# DA CLASSIFICAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS E SEUS PROBLEMAS: PROPOSTA DE UMA TAXONOMIA

Félix BUGUEÑO MIRANDA\*

- RESUMO: Dentre os desafios pendentes da teoria metalexigráfica, um dos mais importantes é a geração de modelos de classificação de obras lexicográficas. Os modelos desenvolvidos até o presente momento obedecem a critérios impressionistas, funcionais ou linguísticos. O objetivo deste trabalho é apresentar um modelo de classificação de dicionários que integre dois critérios. Considerando que os dicionários são instrumentos linguísticos concebidos para um público-alvo determinado, uma proposta de classificação deveria levar em conta os critérios funcional e linguístico. No âmbito do critério funcional, estabelece-se uma distinção entre falantes nativos e falantes não nativos. No âmbito do critério linguístico, empregam-se parâmetros tais como o número de línguas, a oposição semasiologia/onomasiologia e uma concepção diassistêmica da linguagem. A proposta classificatória apresentada é do tipo taxonômico. Acredita-se que uma classificação taxonômica ofereça melhores resultados que uma proposta tipológica. É necessário salientar, no entanto, que ainda não é possível gerar uma classificação exaustiva de obras lexicográficas de validade universal.
- PALAVRAS-CHAVE: Metalexigrafia. Classificação. Taxonomia.

## Introdução

Em plena consonância com o exposto por Swanepoel (2003, p.44, tradução nossa), que afirma que “[...] construir tipologias<sup>1</sup> de dicionários é um componente crucial da pesquisa lexicográfica.”<sup>2</sup>, a classificação das obras de referência é importante tanto para o compilador (ou redator) do dicionário e seu usuário, como também para o avaliador. Para o compilador, uma classificação das obras lexicográficas permite desenhar um instrumento de consulta segundo um conjunto de padrões e parâmetros formais que garantam a sua real utilidade. Para o usuário, uma classificação de dicionários oferece um panorama das obras disponíveis, permitindo-lhe, assim, uma escolha mais acertada segundo as suas necessidades.

---

\* UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras – Departamento de Línguas Modernas. Porto Alegre – RS – Brasil. 91540-000 – felixv@uol.com.br

<sup>1</sup> O termo “tipologia”, empregado por Swanepoel (2003, p.44), deve ser compreendido como equivalente de “classificação”.

<sup>2</sup> No original: [...] *constructing dictionary typologies is a crucial component of dictionary research.*

Por último, para o crítico de dicionários, uma classificação constitui um subsídio que ajuda na tarefa avaliadora de obras lexicográficas.

## **Tipos de classificação das obras lexicográficas**

É possível estabelecer três tipos de classificação de dicionários: impressionista, funcional e linguística.

Uma classificação impressionista ou fenomenológica<sup>3</sup> corresponde àquela que distingue os dicionários por critérios externos à própria obra lexicográfica, tais como o tamanho (“minidicionário”, “grande dicionário”, “dicionário de bolso” etc.). Essa classificação é empregada pelas próprias editoras. Assim, por exemplo, a editora alemã Langenscheidt oferece, no seu extenso catálogo editorial, uma classe de dicionários denominada Langenscheidt Universal Wörterbuch, que corresponde a dicionários bilíngues de tamanho reduzido, com uma densidade macroestrutural<sup>4</sup> (segundo as suas próprias informações) de aproximadamente 25.000 lemas. A editora Bibliographisches Institut (mais conhecida pela sua série de dicionários *Duden*) possui, por outro lado, um dicionário monolíngue que intitula *Duden Universal Wörterbuch*, com uma densidade macroestrutural de 120.000 lemas (segundo as suas próprias informações). Em outras palavras, é evidente que *Universal* corresponde a uma expressão subjetiva.

Ainda no âmbito dos critérios impressionistas ou fenomenológicos, encontra-se a classificação baseada na densidade macroestrutural.<sup>5</sup> Embora, nesse caso, empregue-se um critério aparentemente interno à obra lexicográfica, ele não se sustenta como parâmetro universalmente válido de classificação. E há, pelo menos, três razões que o invalidam.

Em primeiro lugar, a variedade de obras lexicográficas que se obtém a partir de critérios numéricos estará sempre atrelada à tradição lexicográfica que serve para elaborar tal proposta. É o caso de Landau (2001), que ancora a sua classificação única e exclusivamente nos dicionários advindos da tradição editorial norte-americana. O US College dictionary, por exemplo, corresponde a um produto lexicográfico desenvolvido a partir das necessidades de um público bem delimitado, submetido a exigências acadêmicas específicas. No entanto, não há nada que permita estabelecer uma correlação entre o perfil desse público e a densidade macroestrutural da obra em questão, que oscila entre 160.000 e 180.000 lemas, e é o critério empregado para identificar essa classe de dicionários

---

<sup>3</sup> A designação “fenomenológica” corresponde a Hausmann (1989, p.970).

<sup>4</sup> “Densidade macroestrutural” é o número de lemas que um dicionário possui. Para esse conceito, confira Bugeño Miranda e Farias (2008, p.3).

<sup>5</sup> Confira, por exemplo, Biderman (1998) e Landau (2001).



em particular. Aliás, Landau (2001) reconhece que o produto dessa classificação só serve para caracterizar esse tipo específico de dicionários norte-americanos, e que na tradição lexicográfica britânica parece não haver uma correspondência parecida.

Em segundo lugar, não foram encontradas evidências, nos autores supracitados, que permitissem compreender como foi feito o cálculo da densidade macroestrutural, nem como se atrelou uma determinada densidade macroestrutural a uma determinada classe de dicionário.

Por fim, em terceiro lugar, e, talvez, o mais importante, ainda que se conseguisse estabelecer uma metodologia que permitisse tal correlação, a sua aplicabilidade ficaria restrita à relação entre determinada tradição lexicográfica e a língua que essa tradição espelha. Isto quer dizer que esses cálculos não podem ser transpostos a outras tradições lexicográficas. A língua alemã, por exemplo, constitui a conjugação de uma tradição lexicográfica amplamente desenvolvida (BUGUEÑO MIRANDA, 2008) com o fato de ter uma forte tendência à criação de compostos.<sup>6</sup> Conseqüentemente, a quantidade de *Komposita* [compostos] lematizados nos dicionários dessa língua representa um impacto direto na densidade macroestrutural de qualquer dicionário. Em Bugueño Miranda (2004/2005, p.20) se compara, por exemplo, as 107 formas derivadas e compostas a partir do radical *Wetter* “tempo atmosférico” (e a sua variante não livre *-witter-*) com as 40 formas derivadas e compostas a partir da forma portuguesa *alto* em Au (1999, s.v.). Nessas condições, qualquer metodologia para calcular a densidade macroestrutural com o objetivo de classificar dicionários só poderia ser aplicável a tradições lexicográficas correspondentes a línguas que possuam características genéticas e tipológicas muito parecidas.

No que diz respeito a uma classificação funcional, ela está orientada pela função aferida ao dicionário. Nesse cenário, o modelo de Engelberg e Lemnitzer (2004) é o melhor expoente. No entanto, é pertinente salientar que, nessa proposta, a divisão dos dicionários pelo critério de “dicionários orientados por grupos de usuários” [*Benutzergruppenorientiertes Wörterbuch*] é só um critério de classificação entre outros. É necessário reconhecer também que, até o presente momento, os dicionários elencados a partir desse critério ficam restritos ao âmbito do ensino-aprendizagem, tanto de língua materna como de línguas estrangeiras.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Em MLS (2000, s.v. *Komposita*), comenta-se, a esse respeito, que “no alemão, a composição no âmbito nominal é o tipo de formação léxica preferencial e ilimitadamente produtiva.” [*Im Dt. ist die Komposition im nominalen Bereich der bevorzugte Wortbildungstyp und uneingeschränkt produktiv*].

<sup>7</sup> Hausmann (1989, p.970) elenca, além do ensino-aprendizagem (decupado em aprendizagem sistemática / resolução de determinadas tarefas pontuais (por exemplo, palavras cruzadas)), as seguintes situações de uso: consulta / leitura aleatória (*browsing*), fins práticos / fins científicos, recepção textual / produção textual. Em nossa opinião, as situações de aprendizagem, consulta e fins específicos constituem fatos exógenos à linguagem, ao contrário da recepção / produção textual. Para fins deste trabalho, produção e recepção são consideradas variáveis linguísticas.

A proposta de Engelberg e Lemnitzer (2004, p.21) distingue os seguintes dicionários: dicionário de aprendizes [*Lernerwörterbuch*], dicionário do léxico fundamental [*Grundwortschatzwörterbuch*], dicionário para as séries iniciais [*Grundschulwörterbuch*],<sup>8</sup> dicionário escolar [*Schulwörterbuch*] e dicionário infantil [*Kinderwörterbuch*]. A proposta de Engelberg e Lemnitzer (2004) parece exequível, se se considera, por exemplo, que as diretrizes curriculares de um aprendiz (entre outras variáveis) permitem aferir uma função delimitada a essa série de dicionários, como pode ser comprovado, por exemplo, nos trabalhos de Farias (2009), Bugueño Miranda e Farias (2009) e Selistre (2012), além de Pires (2012), citado na nota 8. No entanto, e como ainda será discutido neste artigo, alguns dos membros dessa classificação, tais como o dicionário infantil, apresentam dificuldades no que diz respeito ao seu reconhecimento como uma classe específica de dicionários. Outro tanto acontece com os dicionários de aprendizes. A falta de critérios de imanência linguística impede, por exemplo, que a classificação de Engelberg e Lemnitzer (2004) permita a distinção entre a perspectiva semasiológica e a onomasiológica, questão fundamental em se tratando de dicionários de aprendizes, embora essa distinção seja aplicável também a outras classes de dicionários. Esse fato comprova, ademais, que uma classificação por critérios isolados, como a proposta por Engelberg e Lemnitzer (2004), é útil, mas necessariamente incompleta.

O terceiro tipo de classificação corresponde à classificação por critérios de imanência linguística, tais como o número de línguas, a perspectiva do ato da comunicação (BUGUEÑO MIRANDA, 2009) ou a concepção diassistêmica da linguagem (COSERIU, 1992). Nessa esteira, encontram-se as propostas de classificação de Haensch (1982) e Hausmann (1985). Embora tais classificações permitam “enquadrar” muitos dicionários, elas padecem do mesmo problema das propostas funcionais, isto é, a falta de complementariedade com outro parâmetro. Nesse caso concreto, falta o critério funcional.

## **Problemas e desafios da classificação de obras lexicográficas**

Um enquadramento classificatório de dicionários está condicionado por duas variáveis. Em primeiro lugar, e do ponto de vista (meta)lexicográfico, os resultados do enquadramento dependem do modelo de classificação a ser empregado. Em segundo lugar, e do ponto de vista do produto lexicográfico, a constante aparição de novos dicionários, a heterogênea constituição de muitos deles, assim como a terminologia nem sempre clara com que muitas obras são intituladas também acabam influenciando os resultados.

---

<sup>8</sup> Sobre as particularidades desses dicionários, o trabalho de Pires (2012) oferece uma sólida fundamentação teórica.

No que diz respeito à fundamentação teórica para a classificação de obras lexicográficas, é possível distinguir dois “modelos”. Esses modelos seguem a oposição entre taxonomia e tipologia. Uma taxonomia é uma classificação de acordo com um sistema de critérios pré-determinados, que almeja separar elementos de um grupo (*taxon*) em subgrupos (*taxa*), que são mutuamente excludentes e não ambíguos. Uma tipologia, por outro lado, corresponde a uma classificação que possibilita reunir uma densidade de entidades que compartilham algum traço mais evidente ou notório, que pode ser identificado como um protótipo (LÓPEZ ROLDÁN, 1996). Segundo Marradi (1990, p.133), uma taxonomia se baseia no princípio do “*fundamentum divisionis*”, ou seja, um padrão de classificação que possibilita sucessivas operações “descendentes” para identificar entidades de acordo com a sua pertinência ao padrão classificatório escolhido. Uma classificação que opera com *fundamenta divisionis* sucessivos é chamada por Marradi (1990) de classificação intensional. Uma classificação extensional, é, por outro lado, uma classificação em que os *fundamenta divisionis* são considerados simultaneamente (MARRADI, 1990). Nesse caso, encontramos-nos diante de uma tipologia. Fazendo as transposições metodológicas necessárias, uma taxonomia lexicográfica corresponde a uma classificação por critérios dicotômicos descendentes. Uma tipologia lexicográfica, por outro lado, corresponde a uma classificação segundo um princípio centrípeto, na medida em que, na presença de vários traços, um deles sobressai e se converte no traço destacado de uma entidade, que apresenta também outros traços, mas com menos saliência. É necessário ressaltar, no entanto, que as designações “taxonomia” e “tipologia” são usadas, às vezes, de maneira indiferenciada (LÓPEZ ROLDÁN, 1996).

Segundo Kuhn (1989), no âmbito da metalexiconografia, a classificação de dicionários por princípios taxonômicos ou tipológicos acarreta resultados diferentes, condicionada por dois fatores: a) a aparição constante de novas obras lexicográficas e b) o caráter heterogêneo que muitas obras lexicográficas apresentam. Isto tem um impacto direto no princípio classificador escolhido. Ao se optar por uma taxonomia, cada classe de dicionário que se consiga elencar no final da sucessão de *fundamenta divisionis* corresponde a uma matriz de traços (que equivale ao princípio das condições necessárias e suficientes). Cada obra lexicográfica que possa ser classificada por cumprir exhaustivamente um *check-list* (matriz de traços) advindo da aplicação sucessiva de *fundamenta classificationis* corresponde a um genótipo lexicográfico.<sup>9</sup> Por outro lado, quando uma obra lexicográfica não consegue corresponder totalmente à matriz de traços que se deriva da sucessão de *fundamenta comparationis* (por apresentar só alguns traços, ou por ser difícil reconhecê-los), encontramos-nos em presença de um fenótipo

---

<sup>9</sup> Para esse conceito, confira Bugueño Miranda (2008, p.89).

lexicográfico.<sup>10</sup> Dito em outros termos, um genótipo lexicográfico corresponde a uma linhagem de obras de referência que pode ser identificada claramente em função de uma determinada matriz de traços. Um fenótipo lexicográfico, por outro lado, corresponde a um dicionário que se caracteriza por não apresentar uma matriz de traços completa ou reconhecível. Ao se trabalhar com taxonomias, essa distinção é fundamental.

No âmbito da tipologia, a distinção entre genótipos e fenótipos se torna irrelevante, já que não se almeja reconhecer uma obra pelo princípio das condições necessárias e suficientes. Hausmann (1989, p.969) lembra que “[...] uma tipologia é uma classificação que se orienta por protótipos.”<sup>11</sup> Nessa concepção, um protótipo corresponde a um tipo de dicionário que representa o expoente mais típico e está no centro de uma categoria, em relação a outros que são menos típicos e que se encontram em uma posição mais periférica. O expoente lexicográfico apresenta um traço mais “saliente” ou “dominante”.<sup>12</sup> Além disso, uma classificação tipológica permite também acomodar melhor novos expoentes lexicográficos, assim como os que, neste trabalho, se denominam “fenótipos”.

## **As tentativas de classificação de obras lexicográficas**

Os esforços classificatórios estão relativamente presentes na discussão lexicográfica. É necessário avaliá-los, no entanto, em função das distinções feitas até aqui. Como já foi comentado, Biderman (1998) e Landau (2001) são dois expoentes de classificações fenomenológicas ou impressionistas. Kuhn (1989) e Engelberg e Lemnitzer (2004), por outro lado, representam esforços de classificação funcional. A proposta de Kuhn (1989) merece duas considerações. Embora o autor a intitule “Tipologia dos dicionários segundo opções de consulta” [*Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten*], o princípio de ordenação corresponde claramente ao de uma taxonomia. Em segundo lugar, as funções aferidas pelo autor aparecem intrinsecamente unidas a um usuário específico. Assim, por exemplo, os dicionários destinados ao controle da competência linguística [*Kompetenzkontrolle*], dentre os quais se destaca o dicionário ortográfico, almejam satisfazer as necessidades de consulta de um aluno da educação básica e de uma secretária; os dicionários para traduzir, as de um aluno da educação básica, de um estudante universitário e de um tradutor. Trata-se de usuários preferenciais dessas classes de dicionários, mas não exclusivos. Dessa forma, um estudante universitário pode ser também um usuário

---

<sup>10</sup> Para esse conceito, confira Bugueño Miranda e Farias (2011, p.50).

<sup>11</sup> No original: “eine Typologie ist [...] eine Klassifikation, die sich an Prototypen orientiert”

<sup>12</sup> No expoente lexicográfico pode haver, portanto, traços menos dominantes ou, simplesmente, inexistentes.

preferencial de um dicionário ortográfico, por exemplo. Se, por um lado, a função não pode ser decupada a partir do perfil de usuário, por outro lado é necessário reconhecer também que é só no âmbito do ensino-aprendizagem que, até agora, tem sido possível estabelecer (ainda que de modo parcial) um perfil de usuário mais preciso, posto que esse usuário está submetido a um conjunto de demandas que não são outras que as demandas curriculares,<sup>13</sup> como já foi comentado em relação à proposta de Engelberg e Lemnitzer (2004). Em todos os demais casos, no que diz respeito ao usuário, atrelado a determinadas classes de dicionários, o modelo de Kuhn (1989) requer estudos complementares.

No que diz respeito às taxonomias linguísticas, os modelos de Haensch (1982), Hausmann (1985) e Martínez de Sousa (1995) se ordenam segundo esse princípio. Corresponde a Haensch (1982) o mérito de ter sido o primeiro a advertir que os modelos classificatórios gerados por critérios isolados oferecem representações muito parciais e imprecisas das obras lexicográficas. De fato, a proposta de Haensch (1982) é uma proposta de múltiplas entradas devido a esse fato. No entanto, Haensch (1982) não consegue integrar mais parâmetros (“critério linguístico” x “função” x “critério prático”, por exemplo), de modo que o leitor se depara, às vezes, com uma mesma classe de dicionários em diferentes pontos de diferentes propostas classificatórias. O modelo de Martínez de Sousa (1995), por outro lado, corresponde a um modelo híbrido. Martínez de Sousa (1995), em um primeiro momento, elabora uma classificação por critérios estritamente linguísticos (“critério léxico”, “critério sintagmático”, “critério paradigmático”, etc.). Essa classificação, no entanto, não é completamente convincente em relação aos expoentes lexicográficos que se obtêm por meio dela. Assim, por exemplo, sob o critério sintagmático aparece o dicionário sintático ou de sintaxe. No critério terminológico, por outro lado, aparece o expoente dicionário de valências verbais. É difícil entender por que Martínez de Sousa (1995) separa esses dois expoentes. Mais difícil ainda é entender o que é um “dicionário de sintaxe”.<sup>14</sup> Ciente das limitações que a aplicação de um único critério comporta, Martínez de Sousa (1995) gera também um segundo parâmetro, chamado de “Outras classificações”. Sob esse critério, apresentam-se classes de dicionários tais como dicionário diacrônico, dicionário sincrônico, dicionário codificador, dicionário decodificador, etc. Curiosamente, é sob o parâmetro de classificação “Formas satélites” que se encontram alguns expoentes que correspondem ao que, neste trabalho, chama-se de critério funcional. Nessa rubrica, são mencionados, entre outros, o dicionário escolar e o dicionário infantil. No entanto, no final dessa listagem, aparece o dicionário pequeno [*diccionario pequeño*], que surge ainda uma segunda vez sob

---

<sup>13</sup> No caso específico dos dicionários de aprendizes, poder-se-ia acrescentar também os problemas de ordem contrastiva.

<sup>14</sup> Como já foi comentado, a terminologia empregada para denominar muitos dicionários nem sempre contribui para obter clareza na tentativa de organizar um panorama das obras lexicográficas.

o critério de Extensão e Formato [*extensión y formato*]. Assim, a classificação de Martínez de Sousa (1995) mistura critérios de imanência linguística com critérios extralinguísticos.

Em relação a essa taxonomia é pertinente, ainda, fazer outras duas observações. Em primeiro lugar, e como já foi comentado, uma classificação de dicionários espelha a tradição lexicográfica que tenta descrever e que não corresponde necessariamente aos resultados obtidos com a mesma classificação aplicada a outra tradição lexicográfica. Assim, por exemplo, Martínez de Sousa (1995) elenca, sob o critério léxico, o dicionário acadêmico [*diccionario académico*] e o dicionário de autoridades [*diccionario de autoridades*]. Em relação ao primeiro, essa classe de dicionários corresponde aos dicionários redigidos pelas entidades que se preocupam com a orientação idiomática, mais conhecidas como Academias da Língua, tais como a francesa, a italiana e a espanhola. No entanto, só a Real Academia Espanhola edita um dicionário que é tido como um instrumento de orientação no uso da língua. No caso das outras duas instituições, embora também editem ou tenham editado dicionários,<sup>15</sup> a tarefa de orientação fica por conta da iniciativa privada (PRob, 1993; VLI, 1992). Dessa forma, o dicionário acadêmico, isto é, um dicionário semasiológico que espelha a doutrina de orientação no uso da língua de uma Academia da Língua, e que é aceito consensualmente pela comunidade idiomática dessa língua, fica restrito à tradição lexicográfica hispânica. Uma situação análoga apresenta o dicionário de autoridades, que corresponde na verdade ao DAut (1726-1739), publicado pela Real Academia Espanhola com o intuito de respaldar os usos léxicos nas “autoridades literárias” desde fins do século XV até inícios do século XVIII. O modelo “dicionário de autoridades” nunca voltou a ser editado, mas simplesmente reimpresso, até que foram eliminadas da obra as abonações, surgindo assim, no século XIX, o que hoje se conhece como *Diccionario de la Real Academia Española*. Resulta questionável, portanto, que o dicionário de autoridades possa constituir uma classe de dicionário.

Por outro lado, e como também já comentado, as classes de dicionários que se derivam dos critérios empregados por Martínez de Sousa (1995) não conseguem tampouco ser completamente claras. Assim, por exemplo, se distingue entre “dicionário dialetal” e “dicionário de regionalismos”, sem que se entenda bem a diferença entre eles.

Em geral, a classificação de Martínez de Sousa (1995) constitui uma tentativa, nem sempre bem sucedida, de catalogar dicionários. Os critérios de orientação linguística nem sempre conseguem oferecer um panorama claro, e a alternativa de se elencar mais classes sob a rubrica “Outras classificações” tampouco leva a um esclarecimento maior sobre as distintas classes de dicionários.

---

<sup>15</sup> No caso do francês, o *Dictionnaire de l'Académie Française* (1992).

No âmbito das tipologias, Hartmann e James (2001) propõem um exemplo de classificação orientada por protótipos. A tipologia de Hartmann e James (2001) está disposta em torno de dois círculos concêntricos, divididos por um eixo vertical e outro horizontal. O círculo exterior, no seu lado esquerdo, corresponde às obras de caráter geral [*general*]. No círculo interior, e no mesmo lado, o eixo horizontal serve para separar o critério de “informação linguística” [*linguistic*], no lado superior, do critério de “informação factual” [*factual*], no lado inferior. Assim, há obras de caráter geral e linguístico, sendo os seus expoentes prototípicos, dentre outros, o dicionário geral, o dicionário de aprendizes e o dicionário bilingue. Há também obras gerais e factuais, sendo seus expoentes mais típicos a enciclopédia, o almanaque e o dicionário biográfico.

Do lado direito, o círculo externo corresponde ao critério das “obras especializadas” [*specialized*], cabendo ao círculo interno conter o critério “informação” [*information*]. No extremo superior, a interseção entre critério “especializado” e critério “informação” apresenta como expoentes mais prototípicos o dicionário de estrangeirismos, o dicionário de expressões idiomáticas e o dicionário de neologismos, entre outros. Já no lado inferior, a combinação entre critério especializado e critério de informação está reservada para os dicionários terminológicos, tais como o dicionário de geologia, o dicionário de química e o dicionário de música.

Em termos gerais, a proposta de Hartmann e James (2001) é coerente com o princípio de classificação por prototipicidade, sobretudo se se leva em conta o lado superior do círculo, tanto no âmbito das obras linguísticas (dicionário geral, dicionário de aprendizes etc.) como daquelas de cunho informativo (dicionário de estrangeirismos, dicionário de arcaísmos etc.). Estas últimas, de fato, poderiam ser consideradas como expoentes marginais em relação ao dicionário geral ou ao dicionário bilingue. No entanto, não fica muito claro por que, no âmbito das obras linguísticas, aparece o dicionário dialetal, ao passo que o dicionário de gíria [*dictionary of slang*] foi classificado no âmbito das obras de informação. Da mesma forma, tampouco é possível entender completamente por que o guia de uso [*usage guide*] e o dicionário de parônimos, sinônimos e falsos amigos [*dictionary of confusibles*] aparecem em lugares diferentes da classificação, embora ambos constituam expoentes “menos prototípicos” em relação a muitas outras obras de consulta.

A proposta de Hartmann e James (2001) tampouco foge à tendência das classificações lexicográficas de incluir obras específicas pertinentes à tradição das obras de referência que espelham. A tipologia de Hartmann e James (2001), por exemplo, inclui o “*companion*”, que corresponde a uma coleção de obras de referência de temática variada editada pela Oxford University Press. A série passou a constituir, assim, um protótipo de obras de consulta diferente, na própria tipologia de Hartmann e James (2001), da enciclopédia e do compêndio [*compendium*].

Em síntese, trata-se de uma concepção interessante de classificação de obras lexicográficas. É necessário salientar, no entanto, que essa abordagem deixa questões em aberto, tais como os traços prototípicos que permitem estabelecer a posição “mais central ou marginal” de determinadas obras lexicográficas.

### **Proposta para uma classificação de obras lexicográficas<sup>16</sup>**

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, parece apropriado estabelecer uma axiomática<sup>17</sup> básica no momento de elaborar uma tentativa de classificação de obras lexicográficas:

- Axioma 1: Uma classificação exaustiva e de aplicação universal é impossível, já que se detecta o surgimento constante de novas obras lexicográficas.
- Axioma 2: Uma opção classificatória taxonômica oferece vantagens em relação a uma opção classificatória tipológica, já que permite o estabelecimento de genótipos lexicográficos. Os genótipos, por sua vez, possibilitam uma melhor avaliação das diferentes obras lexicográficas.
- Axioma 3: Uma classificação taxonômica deve poder integrar o critério funcional e o critério linguístico.

### **Fundamentação de uma classificação taxonômica**

O modelo taxonômico a ser proposto apresenta três restrições:

1. Embora assuma como critério a distinção entre dicionário monolíngue e dicionário bilíngue, esse último não será tratado nessa oportunidade. A razão para não tratar dos dicionários bilíngues é prática. Em Bugueño Miranda (2010), são estabelecidos parâmetros que permitem uma classificação de dicionários que descrevem duas línguas. Eles são: número de línguas, função, sentido da relação de equivalência e anissomorfismo. A sua inserção na Figura 1, por um problema de espaço, é inviável. A própria complexidade do tema aconselha, pois, um trabalho específico voltado à classificação de dicionários bilíngues.
2. Em relação aos dicionários de aprendizes, a classificação de Oliveira (2010) oferece um esquema abrangente e coerente desse genótipo lexicográfico. Assim como no caso dos dicionários bilíngues, razões de espaço tornam impossível a inserção da proposta de Oliveira (2010) na Figura 1.

---

<sup>16</sup> Uma versão rudimentar do modelo de classificação proposto aqui, e baseado parcialmente em Swanepoel (2003), se encontra em Bugueño Miranda (2011, p.174).

<sup>17</sup> Emprega-se uma axiomática básica com o objetivo de fundamentar cada uma das decisões que permitirão o desenho de uma classificação. Para o conceito de “axioma”, confira Blackburn (1997, s.v. *axioma*).



3. Os genótipos elencados não correspondem ao total de expoentes lexicográficos possíveis em uma dada tradição lexicográfica. Da mesma forma, podem não estar necessariamente realizados na mesma tradição.

Como exposto acima, a proposta taxonômica está ancorada em critérios funcionais e critérios linguísticos. Dos critérios funcionais: o critério a ser empregado é a distinção entre obras lexicográficas para falantes nativos de uma língua e obras lexicográficas para falantes não nativos de uma língua. Dos critérios linguísticos: os critérios linguísticos empregados são os seguintes:

1. Número de línguas consideradas: dicionário mono- ou bilíngue.
2. A distinção entre “discurso livre” (as unidades léxicas consideradas isoladamente) e “discurso repetido” (as unidades léxicas consideradas em um grau variável de amálgama entre elas).
3. A distinção entre ênfase informativa no plano do significante e ênfase informativa no plano do significado.
4. A distinção entre perspectiva semasiológica e perspectiva onomasiológica.
5. A distinção entre uma representação do léxico diassistemicamente inclusivo e uma representação do léxico diassistemicamente restritivo.

### **Justificativa dos critérios a serem considerados em uma classificação taxonômica**

Dos critérios funcionais: a distinção entre dicionários para falantes nativos de uma língua e dicionários para falantes não nativos de uma língua se baseia em:

1. Competências linguísticas diferentes entre aqueles que possuem uma dada língua como  $L_1$  e aqueles que possuem uma dada língua como  $L_2$ .
2. Tarefas a serem desenvolvidas por aqueles que possuem uma dada língua como  $L_1$  e aqueles que possuem uma dada língua como  $L_2$ .

Dos critérios linguísticos: as distinções a serem empregadas se fundamentam em:

1. Número de línguas consideradas: Na opção “número de línguas”, foi desconsiderada a opção “plurilíngue”, em função de que o princípio do anissomorfismo linguístico<sup>18</sup> torna inviável o tratamento lexicográfico de mais de duas línguas.<sup>19</sup> Os chamados “dicionários plurilíngues” constituem, pois, um caso de fenótipo lexicográfico.

---

<sup>18</sup> Para esse conceito, confira Bugueño Miranda (2010, p.66-67).

<sup>19</sup> A única exceção de tratamento lexicográfico de mais de duas línguas é o caso do dicionário de internacionalismos. Nessa classe de dicionários, no entanto, não opera o princípio do anissomorfismo linguístico.

2. Distinção entre “discurso livre” [*freie Sprachtechnik*] e “discurso repetido” [*wiederholte Rede*]: Essa distinção corresponde a Coseriu (1992), e é de fundamental importância, já que a oposição entre as expressões monolexemáticas e as expressões polilexemáticas, no que diz respeito à sua significação e/ou ao seu grau de coesão, corresponde a uma condição essencial da linguagem.
3. Distinção entre ênfase no significante e ênfase no significado: No âmbito do discurso livre, todo verbete encontra uma analogia com a concepção dicotômica do signo linguístico saussureano.<sup>20</sup> Nessa esteira, os dicionários podem ser concebidos para oferecerem informações das unidades léxicas como significante ou como significado.
4. Distinção entre perspectiva semasiológica e perspectiva onomasiológica: A distinção entre a perspectiva semasiológica e a perspectiva onomasiológica se fundamenta na função de cada um dos participantes no circuito da comunicação.<sup>21</sup> Como consequência desse modelo, a perspectiva semasiológica (ou de recepção da linguagem) assume, como premissa básica, a disposição do léxico visando o significado. Dessa forma, a macroestrutura de um dicionário de orientação semasiológica corresponde ao conjunto de significantes (representados pelos lemas) que possuem, cada um deles, uma predicação ou equação sêmica (BUGUEÑO MIRANDA, 2007a). Por outro lado, a perspectiva onomasiológica corresponde a uma ordenação macroestrutural que parte do significado (com as suas diferentes opções de estrutura de acesso) para obter os seus significantes ou designações (BUGUEÑO MIRANDA, 2007b).
5. Distinção entre concepção diassistêmica inclusiva e concepção diassistêmica restritiva: Segundo Coseriu (1992), toda língua histórica conforma um diassistema ou conjunto de línguas funcionais, representadas por eixos, conforme dimensões tais como espaço, tempo, modalidade expressiva, etc. A partir dessa distinção, os dicionários podem almejar a exaustividade, isto é, compilar o léxico de uma língua abarcando o maior número possível de eixos, ou considerando um único eixo (ver modelo em Figura 1).

## Considerações finais

A taxonomia proposta demonstra que a classificação de obras lexicográficas é uma tarefa perfeitamente exequível. No entanto, a concepção do seu desenho deixa em evidência também as tarefas ainda pendentes nesse campo dos estudos lexicográficos.

---

<sup>20</sup> Confira Lepschy (1969), para uma extensa discussão sobre as consequências, para a linguística, dessa concepção.

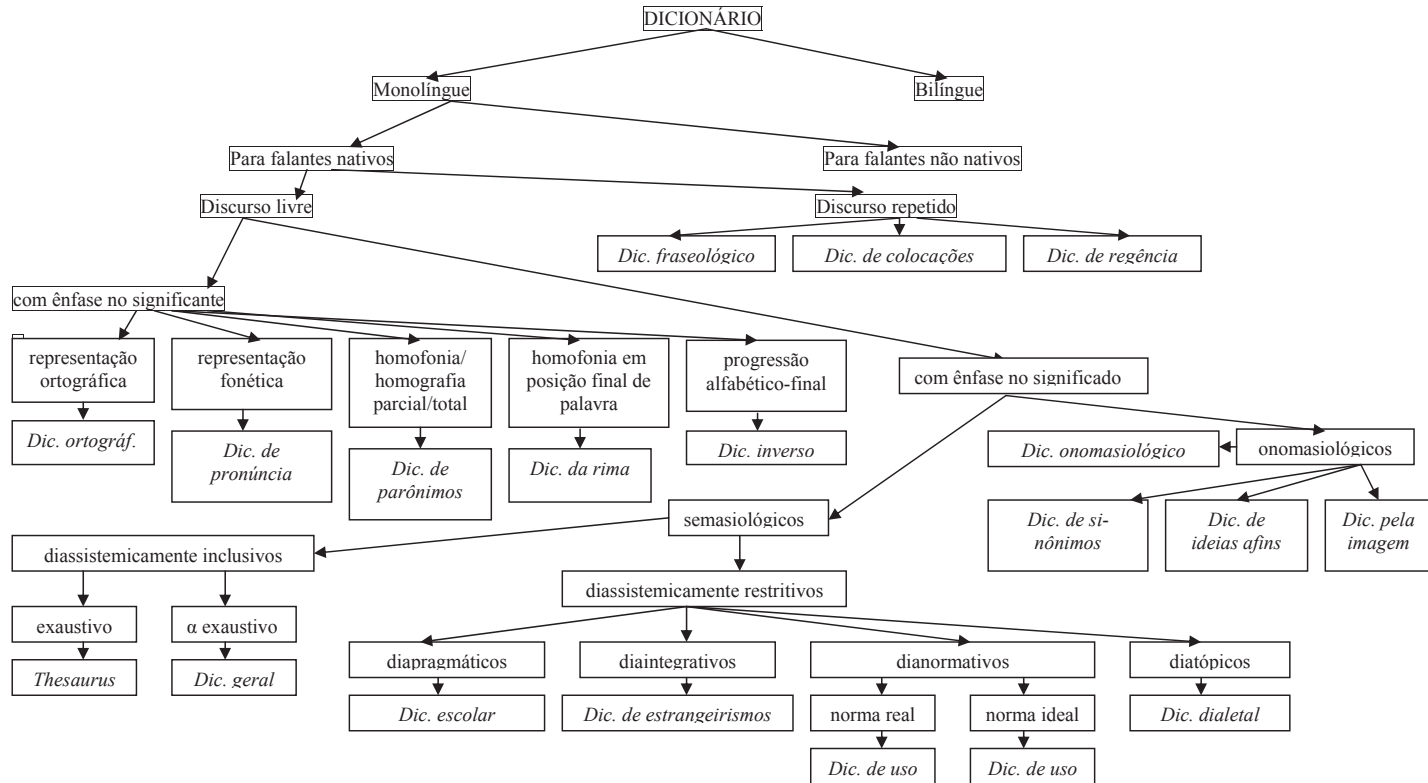
<sup>21</sup> Confira Pelz (1975, p.44), para uma análise detalhada do modelo do Organon de K. Bühler.

Em primeiro lugar, embora o chamado critério “impressionista ou fenomenológico” tenha sido deixado de lado, por ser considerado “não relevante” do ponto de vista teórico-metodológico, também é verdade que o usuário, para quem, em última instância, as obras lexicográficas são desenhadas, escolhe os dicionários justamente com base nesse critério. Isso significa afirmar que a metalexiconografia ainda não consegue resolver um impasse, ou seja, que o olhar do leigo ainda não corresponde totalmente ao que a teoria lexicográfica tem a dizer e aportar sobre o objeto “dicionário”. A famosa frase de H. E. Wiegand, sobre a existência, em algumas tradições lexicográficas, de um “cenário lexicográfico” [*eine Wörterbuchlandschaft*] cobra, assim, ainda mais importância, na medida em que para essas tradições a obra lexicográfica constitui um instrumento central de consulta. Nessas condições, o hiato entre o usuário e a teoria tenderá a diminuir e, conseqüentemente, os resultados da reflexão teórica, por um lado, e dos anseios do usuário, por outro, convergirão a pontos de maior consenso.

Em segundo lugar, uma taxonomia ainda não consegue representar de maneira completamente satisfatória as relações “multilaterais” que as obras lexicográficas guardam entre si. Assim, por exemplo, no âmbito da oposição discurso livre e discurso repetido, o dicionário fraseológico converteu-se em um expoente do discurso repetido. No entanto, essa classe de dicionários encontra uma justificativa de existência, porque esclarece a significação de estruturas pluriverbais, de modo que apresenta também o traço “com ênfase no significado”. Eis aí a justificativa de haver propostas classificatórias prototípicas, já que elas oferecem uma melhor forma de “acomodar” essas relações, muito embora o critério prototípico tampouco esteja livre de problemas teórico-metodológicos.

Finalmente, os resultados demonstram que variáveis tais como a tradição lexicográfica que se almeje “espelhar” por meio de uma classificação, ou o surgimento de novas classes de dicionários, limitam também todo esforço de oferecer uma imagem estruturada das diferentes obras lexicográficas.

**Figura 1:** Taxonomia de obras lexicográficas



Fonte: Elaboração própria.

BUGUEÑO MIRANDA, F. On the classification of dictionaries and its challenges: a taxonomical proposal. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.1, p.215-231, 2014.

- **ABSTRACT:** Among all the challenges of metalexigraphic theory, one of the most important is the creation of classification models of lexicographic publications. Up to present time, the metalexigraphy has developed classification models according to phenomenological, functional and linguistic criteria. This paper aims at proposing a classification model that integrates two of these criteria. Taking in account the fact that a dictionary is a reference work about language, which is conceived for a specified target group, a lexicographic classification must be designed according to functional and linguistic criteria. Both criteria offer a wide range of parameters, for example: the distinction between a native speaker target group and a non-native speaker target group, the number of considered languages, the distinction between semasiology and onomasiology, a diasistemic approach to language, etc. This paper presents a taxonomical proposal since taxonomical classification seems to offer better results than a typological classification. It is necessary to emphasize that it is still not possible to design a comprehensive lexicographic classification that encloses all kind of dictionaries.
- **KEYWORDS:** Metalexigraphy. Classification. Taxonomy.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M. T. Os dicionários da contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 1998. p.129-142.

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Panorama da lexicografia brasileira de orientação semasiológica. In: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. (Org.). *Língua e linguagem: perspectivas de investigação*. Pelotas: EDUCAT, 2011. p.173-206.

\_\_\_\_\_. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: HWANG, Á. D.; NADIN, O. L. (Org.). *Linguagens em interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010. p.65-91.

\_\_\_\_\_. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, São Paulo, v.53, n.1, p.243-260, 2009.

\_\_\_\_\_. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia*, Porto Alegre, v.3, n.2, p.89-110, nov. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/6508/4241>>. Acesso em: 19 set. 2012.

\_\_\_\_\_. O dicionário como reflexo da língua. *Expressão*, Santa Maria, n.1, p.97-105, 2007a.

\_\_\_\_\_. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. *Expressão*, Santa Maria, n.2, p.89-101, 2007b.

\_\_\_\_\_. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Revista Língua & literatura*, Frederico Westphalen, n.10/11, p.17-31, 2004/2005.

BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da definição lexicográfica. *Alfa*, São Paulo, v.55, n.1, p.31-61, 2011.

\_\_\_\_\_. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama*, Frankfurt am Main, n.77/78, p.29-78, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. *Polifonia*, Cuiabá, n.15, p.1-14, 2008.

COSERIU, E. *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke, 1992.

ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.

FARIAS, V. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009. 286f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HAENSCH, G. *La Lexicografía: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K; JAMES, G. *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge, 2001.

HAUSMANN, F. J. Wörterbuchtypologie. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin: Walter de Gruyter, 1989. p.968-988.

\_\_\_\_\_. Lexikographie. In: SCHWARZE, Ch.; WUNDERLICH, D. (Hrsgn.). *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts.: Athenäum, 1985. p.367-411.

KUHN, P. Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn.). *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires: ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin: de Gruyter, 1989. p.111-127.

LANDAU, S. *Dictionaries: the art and craft of Lexicography*. Cambridge: CUP, 2001.

LEPSCHY, G. *Die strukturelle Sprachwissenschaft*. München: Nymphenburger, 1969.

LÓPEZ ROLDÁN, P. La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Papers: revista de sociologia*, Barcelona, n.48, p.9-29, 1996. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n48/02102862n48p9.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

MARRADI, A. Classification, typology, taxonomy. *Quality and Quantity: international journal of methodology*, Berlin, v.24, n.2, p.129-157, 1990. Disponível

em: <[http://www.me-teor.it/marr\\_opere/english/Classfqq.pdf](http://www.me-teor.it/marr_opere/english/Classfqq.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2012.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.

OLIVEIRA, A. F. Taxonomia de dicionários monolíngues de inglês para falantes não nativos. *Signo*, Santa Cruz, n.36, p.224-241, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1429/1307>>. Acesso em: 22 set. 2012.

PELZ, H. *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1975.

PIRES, I. *Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar para as séries iniciais*. 2012. 240f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SELISTRE, I. C. *Desenho de um dicionário passivo inglês / português para estudantes de ensino médio*. 2012. 301f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: a pragmatic approach. In: STERCKENBURG, P. (Ed.). *A practical guide to Lexicography*. Amsterdam: John Benjamin, 2003. p.44-69.

## REFERÊNCIAS LEXICOGRÁFICAS

[Au]. FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

[DAut]. REALACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de Autoridades*. Ed. facsimilar. Madrid: RAE, 1726-1739.

[MLS]. GLÜCK, H. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache*. 2. auflage. Stuttgart: Metzler, 2000.

[PProb]. *Nouveau Petit Robert*. Paris: Le Robert, 1993.

[VLI]. *Vocabolario della lingua italiana*. 11.ed. Bologna: Zanichelli, 1992.

Recebido em outubro de 2012.

Aprovado em janeiro de 2013.





## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Abordagem modular, p.11
- Autocitação, p.63
- Cadeia referencial, p.11
- Classificação, p.215
- Cognição, p.137
- Composição, p.165
- Derivação, p.165
- Entoação, p.195
- Estágio supervisionado de língua estrangeira, p.35
- Estruturação estratégica, p.93
- Fictividade, p.63
- Fonética, p.195
- Fonologia, p.195
- Formação inicial de professores de línguas, p.35
- Fóruns online, p.35
- Futuro do presente, p.93
- Gênero discursivo, p.93
- Lambert, p.115
- Linguística Cognitiva, p.63; p.115; p.165
- Linguística de *Corpus*, p.63
- Linguística, p.137
- Metáfora conceptual, p.115
- Metalexiconografia, p.215
- Modelamento, p.195
- Morfologia Construcional, p.165
- Morfologia, p.165
- Neurociência, p.137
- Notícias com entrevista, p.93
- Pensamento crítico, p.35
- Pragmática, p.115
- Sintaxe, p.137
- Taxonomia, p.215
- Textos acadêmicos, p.11
- Wegener, p.115



## SUBJECT INDEX

- Academic Texts, p.11  
Classification, p.215  
Cognition, p.137  
Cognitive Linguistics, p.63; p.115; p.165  
Compounding, p.165  
Conceptual Metaphor, p.115  
Constructional Morphology, p.165  
Corpus Linguistics, p.63  
Critical Thinking, p.35  
Derivation, p.165  
Discourse Genre, p.93  
Fictivity, p.63  
Initial Teachers Training, p.35  
Intonation, p.195  
Lambert, p.115  
Linguistics, p.137  
Metalexigraphy, p.215  
Modeling, p.195  
Modular Approach, p.11  
Morphology, p.165  
Neuroscience, p.137  
News with Interview, p.93  
Online Forums, p.35  
Phonetics, p.195  
Phonology, p.195  
Pragmatics, p.115  
Present Future, p.93  
Reference Chain, p.11  
Self-quotation, p.63  
Strategic Structuring, p.93  
Supervised Foreign Language Internship, p.35  
Syntax, p.137  
Taxonomy, p.215  
Wegener, p.115



**ÍNDICE DE AUTORES**  
***AUTHOR INDEX***

ALMEIDA, M. L. L. de, p.165

BUGUEÑO MIRANDA, F., p.215

CINTRA, M. R., p.93

CUNHA, G. X., p.11

GONÇALVES, C. A. V., p.165

MARINHO, J. H. C., p.11

MARTINS, M. V. M., p.195

MODESTO, M., p.137

RAPOSO DE MEDEIROS, B., p.195

ROCHA, L. F. M., p.63

ROZENFELD, C. C. de F., p.35

SCHRÖDER, U. A., p.115



# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS DA

## **Alfa: Revista de Linguística**

### **1. Informações gerais**

A *Alfa*: Revista de Linguística, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. Não serão aceitos, trabalhos produzidos por pesquisadores que não tenham o título de doutor. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado, um dos autores, necessariamente, deve já possuir o título de doutor. A revista edita artigos, retrospectivas, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos Estudos Linguísticos.

São aceitas apenas as resenhas de livros que tenham sido publicados no Brasil nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos.

Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Editorial emitem parecer sobre os trabalhos. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro parecerista, que também não terá acesso ao nome autor. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

No caso dos textos produzidos por autores convidados, o *peer review* será realizado pelos membros do Conselho Editorial da revista.

Os trabalhos poderão ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou italiano. Para artigos escritos em português, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* precedem o texto e *TITLE*, *ABSTRACT* e *KEYWORDS* sucedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* que precedem o texto devem ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto deverão ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

### **2. Apresentação dos trabalhos**

**Encaminhamento:** Os autores devem realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista ([www.alfa.unesp.br](http://www.alfa.unesp.br)), na

seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia, título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice ou anexo ao texto principal, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si.
5. Confirmação: Concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos acima descritos, o autor deve aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, pode acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, re-edição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e os Editores da revista, disponibilizadas na seção “Sobre a Revista”, “Processo de Avaliação por Pares”.

### 3. Preparação dos originais

#### 3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman* de tamanho 12, espaçamento um e meio entre linhas no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm e extensão total de no mínimo 15 páginas e no máximo 30, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices.

#### 3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

1. **título** em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entrelinhas;



2. texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;
  3. palavras-chave, no máximo de sete, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo. Para maior facilidade de localização do trabalho em consultas bibliográficas, a Comissão Editorial sugere que as palavras-chave correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho;
  4. o corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio entrelinhas;
  5. subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de um e meio depois do texto que os precede e um espaço um e meio antes do texto que os segue;
  6. agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra **Agradecimentos**;
  7. título do artigo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), inserem-se duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples, sem caixa alta e negrito.
  8. versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês;
  9. versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract;
- OBS.: No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem seguir a versão em português do título, do *RESUMO* e das *PALAVRAS-CHAVE*;
10. referências, sob o subtítulo **REFERÊNCIAS** alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, duas linhas abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 abaixo);
  11. duas linhas abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo Bibliografia consultada, alinhado à esquerda, em negrito

e sem adentramento, podem ser indicadas, também em ordem alfabética e cronológica, obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto.

### 3.3. Outras instruções

#### 3.3.1. Normas para referências

As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, solicita-se que se informe o nome do tradutor.

Exemplos:

#### **Livros**

Authier-Revuz, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

Coracini, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org). **O desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

#### **Capítulos de livros**

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do

Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

#### **Dissertações e teses**

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

#### **Artigos em periódicos**

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

#### **Artigos em periódicos on line**

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação,** Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2001.

#### **Artigos em jornal**

BURKE, Peter. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, p.6, 4 nov. 2007.

#### **Documento eletrônico**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização

Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2004.

### **Trabalho de congresso ou similar (publicado)**

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1990. p.114-8.

### **3.3.2. Citação no texto**

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”.

Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960).

Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaço simples entrelinhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas.

### **3.3.3. Notas**

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

### **3.3.4. Ilustrações**

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi).

### **3.3.5. Tabelas e quadros**

Tabelas devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para

sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas e quadros insere-se na parte superior, centralizado, e a numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte dos dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas.

go 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO AUTOR do ARTIGO.

### **3.3.6. Anexos e/ou Apêndices.**

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.

### **3.3.7. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação**

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o autor AUTORIZA a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa: Revista de Linguística*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do arti-

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão  
Laboratório Editorial  
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01  
14800-901 – Araraquara  
Fone: (16) 3334-6275 ou 3334-6234  
e-mail: [laboratorioeditorial@fclar.unesp.br](mailto:laboratorioeditorial@fclar.unesp.br)  
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



