



Manual de
Lingüística:
subsídios para
a formação de
professores
indígenas
na área de
linguagem

Marcus Maia

Brasília, dezembro de 2006

Edições MEC/UNESCO

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário-Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ricardo Henriques

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Esplanada dos Ministérios, Bl L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-90

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.



Manual de
Lingüística:
subsídios para
a formação de
professores
indígenas
na área de
linguagem

Marcus Maia



Ministério
da Educação



© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad),
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)
e Projeto Trilhas de Conhecimentos – LACED/Museu Nacional

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Coordenação Editorial

Antonio Carlos de Souza Lima

Projeto Gráfico e Diagramação: Andréia Resende
Assistentes: Jorge Tadeu Martins e Luciana Ribeiro
Ilustrações: Chang Whan
Apoio: Rodrigo Cipoli Cajueiro e Francisco das Chagas de Souza / LACED

Tiragem: 5000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem / Marcus Maia
- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;
LACED/Museu Nacional, 2006.

ISBN 85-98171-60-3

268 p. (Coleção Educação para Todos; 15)

1. Línguas Indígenas. 2. Lingüística. 3. Bilingüismo. 4. Índios do Brasil. I. Maia, Marcus.

CDU ????

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesse livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e da SECAD/MEC, nem comprometem a Organização e a Secretaria. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e da SECAD/MEC a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Parceiros

Este livro integra a série *Vias dos Saberes*, desenvolvida pelo Projeto *Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil* / LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento / Museu Nacional – UFRJ, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e contou com o financiamento do fundo *Pathways to Higher Education Initiative* da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A iniciativa Pathways to Higher Education (PHE) foi concebida para complementar o International Fellowships Program – IFP da Fundação Ford, e tem como proposta investir recursos em vários países até o ano de 2010 para promover projetos que aumentem as possibilidades de acesso, permanência e sucesso no ensino superior de integrantes de segmentos educacionalmente sub-representados em países nos quais a Fundação Ford mantém programas de doações. Enquanto o IFP apóia diretamente indivíduos cursando a pós-graduação por meio da concessão de bolsas de estudo, a PHE tem por objetivo fortalecer instituições educacionais interessadas em oferecer formação de qualidade em nível de graduação a estudantes selecionados para o programa, revendo suas estruturas, metas e rotinas de atuação. Na América Latina, a PHE financia projetos para estudantes indígenas do Brasil, do Chile, do México e do Peru.

Sumário

Apresentação

Ricardo Henriques	9
-------------------------	---

Prefácio

Antonio Carlos de Souza Lima	11
------------------------------------	----

Introdução	17
-------------------------	----

CAPÍTULO 1 | A Linguagem Humana: conceitos fundamentais

1.1	Linguagem e língua.....	23
1.2	Infinidade discreta	24
1.3	Comportamentalismo e cognitivismo.....	25
1.4	O problema de Platão e o problema de Orwell.....	26
1.5	Aquisição e aprendizagem da linguagem.....	30
1.6	Competência e desempenho.....	31
1.7	Princípios da gramática universal e parâmetros das gramáticas particulares.....	34
1.8	Descritivismo e prescritivismo	36
1.9	O preconceito lingüístico	40
1.10	Língua oral e língua escrita.....	41
1.11	A forma da gramática.....	44
1.12	As funções da linguagem	46
	Atividades sugeridas	49
	Leituras adicionais.....	51

CAPÍTULO 2 | A Forma da Linguagem

2.1	A estrutura da linguagem	53
2.1.1	O signo lingüístico.....	54
2.2	A fonética	59
2.2.1	Fisiologia da fala	60

2.2.2	Tipos articulatórios.....	66
2.2.3	A classificação dos contóides	69
2.2.4	A classificação dos vocóides.....	73
2.2.5	A prosódia	75
2.2.6	A sílaba	75
2.2.7	O vocábulo fonético.....	76
2.3	A fonologia	76
2.3.1	A análise fonêmica.....	79
2.4	A morfologia	82
2.4.1	Classes de palavras.....	83
2.4.2	Categorias lexicais e categorias funcionais	87
2.4.3	Lexemas e morfemas.....	87
2.4.4	Tipos de morfemas.....	89
2.5	A Sintaxe.....	90
2.5.1	As estruturas sintáticas.....	91
2.5.2	Valência verbal.....	93
2.5.3	A delimitação dos sintagmas.....	94
2.5.4	Argumentos e adjuntos	97
2.5.5	A ambigüidade estrutural	97
2.5.6	As funções sintáticas	100
2.5.7	Tópico e foco	105
2.6	A semântica	108
2.6.1	Campos semânticos.....	111
2.6.2	Linguagem e pensamento.....	113
2.6.3	A lexicografia.....	114
2.7	A pragmática	118
2.7.1	O contexto.....	119
2.7.2	Os atos de fala.....	120
2.7.3	A dêixis	121
2.7.4	A análise do discurso.....	126
	Atividades sugeridas	127
	Leituras adicionais.....	148

CAPÍTULO 3 | A Variação da Linguagem

3.1	Variação diatópica.....	152
3.2	Variação diastrática.....	158
3.3	Variação situacional	166

3.4	Variação diacrônica	167
3.4.1	A lingüística histórico-comparativa	169
	Atividades sugeridas	172
	Leituras adicionais.....	175

CAPÍTULO 4 | A Tipologia Lingüística

4.1	A abordagem tipológica.....	178
4.2	A tipologia lingüística	179
4.3	A tipologia de ordem vocabular.....	182
4.3.1	Os universais de Greenberg	185
4.3.2	As generalizações de Lehmann	187
4.4	A tipologia de marcação de casos	200
	Atividades sugeridas	204
	Leituras adicionais.....	209

CAPÍTULO 5 | Oficina do Período

5.1	Perspectiva.....	212
5.2	O período	214
5.3	Articulação das orações no período.....	215
	Atividades sugeridas	217
	Leituras adicionais.....	225

CAPÍTULO 6 | A Ecologia da Linguagem

6.1	Uma agenda ecolingüística	228
6.1.1	A natureza das línguas	231
6.1.2	As estruturas das línguas.....	232
6.1.3	A classificação das línguas	232
6.1.4	O uso das línguas	233
6.1.5	A tradição de escrita das línguas.....	233
6.1.6	A política lingüística	234
6.2	Uma mente, duas línguas	235
6.2.1	A compreensão de orações adjetivas ambíguas.....	236
6.2.2	A transferência de padrões de ordem vocabular.....	240
	Atividades Sugeridas.....	248
	Leituras Adicionais	255

Referências	256
--------------------------	------------

Apresentação

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) tem enorme satisfação em publicar, em parceria com o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), ligado ao Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o presente livro, parte da série *Vias dos Saberes*.

Uma de nossas mais importantes missões é propor uma agenda pública para o Sistema Nacional de Ensino, que promova a diversidade sociocultural, extrapolando o seu mero reconhecimento, patamar já afirmado em diversos estudos sobre nossa sociedade, os quais, em sua grande maioria, derivam em celebrações reificantes da produção cultural de diferentes grupos sociais, que folclorizam manifestações produzidas e reproduzidas no dia-a-dia das dinâmicas sociais e reduzem os valores simbólicos que dão coesão e sentido aos projetos e práticas sociais de inúmeras comunidades.

Queremos interferir nessa realidade transformando-a, propondo questões para reflexão que tangenciem a educação, tais como: de que modo reverteremos a histórica subordinação da diversidade cultural ao projeto de homogeneização que imperou – ou impera - nas políticas públicas, o qual teve na escola o espaço para consolidação e disseminação de explicações encobridoras da complexidade de que se constitui nossa sociedade? Como convencer os atores sociais de que a invisibilidade dessa diversidade é geradora de desigualdades sociais? Como promover cidadanias afirmadoras de suas identidades, compatíveis com a atual construção da cidadania brasileira, em um mundo tensionado entre plu-

ralidade e universalidade, entre o local e o global? Como transformar a pluralidade social presente no micro-espço da sala de aula em estímulo para rearranjos pedagógicos, curriculares e organizacionais, que compreendam a tensão gerada na sua positividade, a fim de ampliar e tornar mais complexo o diálogo entre realidades, perspectivas, concepções e projetos originados da produção da diversidade sociocultural? Como superar a invisibilidade institucionalizada das diferenças culturais, que valida avaliações sobre desempenho escolar de crianças, jovens e adultos sem considerar as suas realidades e pertencimentos sociais?

O impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos na sociedade brasileira atinge fortemente muitas das nossas instituições estatais, atreladas a projetos de estado-nação comprometidos com a anulação das diferenças culturais de grupos subordinados. Neste contexto, as diferenças culturais dos povos indígenas, afro-descendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante.

A proposta é articular os atores sociais e gestores para que os desafios que foram postos estabeleçam novos campos conceituais e práticas de planejamento e gestão, renovadas pela valorização da diversidade sociocultural, que transformem radicalmente posições preconceituosas e discriminatórias frente à pluralidade cultural que nos caracteriza.

Esperamos contribuir não só para difundir as bases conceituais para um renovado conhecimento da sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil contemporâneo, como também para fornecer subsídios para o fortalecimento dos estudantes indígenas no espaço acadêmico e tornar mais complexo o conhecimento dos formadores sobre essa realidade e sobre as relações que se estabelecem no convívio com as diferenças culturais. Finalmente, esperamos que a sociedade aprofunde sua busca pela democracia com superação das desigualdades sociais.

Ricardo Henriques

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC)

Nas trilhas das universidades: as línguas e a educação de indígenas

Vias dos Saberes é uma série de livros destinada a fornecer subsídios à formação dos estudantes indígenas em cursos de nível superior. Os textos visam agregar à experiência de cada um pontos de partida para a composição dos instrumentos necessários para aguçar a percepção quanto aos amplos desafios à sua frente, diante de metas que têm sido formuladas pelos seus povos, suas organizações e comunidades. Entre as metas estão: a da sustentabilidade em bases culturalmente diferenciadas, em face do Estado nacional, das coletividades indígenas no Brasil do século XXI; a da percepção de seus direitos e deveres como integrantes de coletividades indígenas e enquanto cidadãos brasileiros; a de uma visão ampla dos terrenos históricos sobre os quais caminharão como partícipes na construção de projetos variados de diferentes futuros, na qualidade de indígenas dotados de saberes técnico-científicos postos a serviço de seus povos, mas adquiridos por meio do sistema de Ensino Superior brasileiro, portanto, fora de suas tradições de conhecimentos.

A estas devemos agregar ainda duas outras metas fundamentais: a da consciência política da heterogeneidade das situações indígenas no Brasil, diante da qual se coloca a total impropriedade de modelos únicos para solucionar os problemas dos índios no país; e a da presença, em longa duração, que vem desde os alvares das conquistas das Américas, dos conhecimentos tradicionais indígenas em meio à construção dos saberes científicos ocidentais, não-reconhecida e não-remunerada,

todavia, pelos mecanismos financeiros que movem o mundo capitalista contemporâneo, e sem qualquer valorização positiva que não beire o folclórico.

Num plano secundário, os volumes de *Vias dos Saberes* buscam também servir tanto à formação dos “formadores”, isto é dos docentes do sistema universitário brasileiro, quanto à dos estudantes não-indígenas, em geral bastante ignorantes da diversidade lingüística, dos modos de vida e das visões de mundo de povos de histórias tão distintas como os que habitam o Brasil e que compõem um patrimônio humano inigualável, ao menos para um mundo (Oxalá um dia o construamos assim!) que tenha por princípio elementar o respeito à diferença, o cultivo da diversidade, a polifonia de tradições e opiniões e que se pautem pela tolerância, como tantos preconizam no presente. Como denominador comum que aproxima os quase 220 povos indígenas – falantes de 180 línguas, com cerca de 734 mil indivíduos (0,4% da população brasileira) apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2000, como “indígenas” – há a violência da colonização européia com suas variadas histórias, desde os mais crus episódios de guerras de dizimação e de epidemias – em períodos recuados da história desse nosso pedaço do continente americano – até as mais adocicadas formas de proteção engendradas pelo republicano (e colonialista) Estado brasileiro contemporâneo.

Os quatro volumes desta série foram especialmente pensados para atender aos debates em classes de aula – em cursos regulares ou em cursos concebidos, de forma específica, para os estudantes indígenas, como as licenciaturas interculturais – e às discussões em trabalhos de tutoria, grupos de estudos, classes de suplementação, cursos de extensão, além de muitos outros possíveis espaços de troca e de diálogo entre portadores de tradições culturais distintas, ainda que alguns deles – indígenas e não-indígenas – já tenham sido submetidos aos processos de homogeneização nacionalizante que marcam o sistema de ensino brasileiro de alto a baixo.

Se reconhecemos hoje, em textos de caráter primordialmente programático e em tom de crítica, que a realidade da vida social nos Estados

contemporâneos é a das diferenças socioculturais – ainda que estas se dêem em planos cognitivos muito distintos e em escalas também variadas de lugar para lugar – e que é preciso fazer do conflito de posições a matéria de um outro dia-a-dia, tenso e instável mas rico em vida e em possibilidades para um novo fazer escolar, na prática, estamos muito longe de “amar as divergências” e de construir as aproximações provisórias possíveis entre mundos simbólicos apartados. Que fique claro: não é apenas uma espécie de *mea culpa* bem-intencionada e posturas simpáticas e pueris que porão termo a práticas geradas por estruturas de dominação colonial de longo prazo, de produção da desigualdade a partir das diferenças socioculturais, estas consideradas como signo de inferioridade. Tal enunciação prescritiva da busca de “novas posturas” mal disfarça o exercício da violência (adocicada que seja), única caução de uma “verdade” também única e totalitária. É preciso ir bem mais adiante.

Estes livros – sobre a situação contemporânea dos povos indígenas no Brasil, seus direitos, suas línguas e a história de seus relacionamentos com o invasor europeu e a colonização brasileira – não se pretendem pioneiros em seus temas, já que são tributários de iniciativas importantes que os precedem. Mas por algumas razões marcam, sim, uma ruptura. Em primeiro lugar, dentre seus autores figuram indígenas comprometidos com as lutas de seus povos, pesquisadores nas áreas de conhecimento sobre as quais escrevem, caminhando nessas encruzilhadas de saberes em que se vão inventando os projetos de futuro dos povos autóctones das Américas. Em segundo lugar, inovam por referenciar-se às lutas indígenas pelo reconhecimento cotidiano de suas histórias diferenciadas e dos direitos próprios, bem como à luta contra o preconceito, as quais têm agora na arena universitária seu principal campo de batalhas. Em terceiro lugar, porque estes livros desejam abrir caminho para muitos outros textos que, portadores de intenções semelhantes, venham a discordar do que neles está escrito, e a retificar, a ampliar, a gerar reflexões acerca de cada situação específica, de cada povo específico, de modo que, se surgirem semelhanças nesse processo, sejam elas resultantes da comparação entre os diferentes modos de vida

e histórias específicas dos povos indígenas, e não do seu aniquilamento pela submissão dessa diversidade a uma idéia geral do que é ser um genérico “cidadão brasileiro”.

Finalmente, em quarto lugar e, sobretudo, por serem publicados pelo Governo Federal e distribuídos amplamente no país, espera-se ainda que esses livros abram novas trilhas a conhecimentos essenciais – hoje enclausurados nos “cofres” das universidades – a um importante e crescente número de estudantes indígenas, de modo que eles possam combiná-los em soluções próprias, singulares, inovadoras, fruto de suas próprias pesquisas e ideologias. Assim, talvez pela preservação da diferença em meio à universalidade e pela busca da ruptura com os efeitos de poder totalitário de saberes dominantes e segregadores, vivique-se a idéia da *universidade*, em seu sentido mais original e denso, livre das constrações amesquinhadoras com as quais a sua apropriação tem sido brindada por projetos de Estado. Quem sabe aí a tão atual e propalada “inclusão dos menos favorecidos” venha a perder o risco de ser, para os povos indígenas, mais um projeto massificante e etnocida, e se possa reconhecer e purgar que muitas desigualdades se instauram na história a partir da invasão e das conquistas dos diferentes.

*

Manual de Lingüística: subsídios à formação de professores indígenas na área de linguagem, de Marcus Maia, dirige-se de modo mais decisivo à formação universitária e ao exercício profissional dos mais de 9.000 professores indígenas em atuação nas escolas do país. Servir à luta contra o preconceito, que tem presidido o tratamento dos alunos indígenas nas escolas não-indígenas no país, e servir a uma outra prática no contexto das escolas indígenas, a começar pela revisão de conceitos errôneos que se reproduzem como “verdade científica”, são algumas de suas muitas metas. Mas espera-se que além de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e acerca da especificidade das línguas indígenas, o livro suscite também reflexões, sobretudo acerca do aprendizado do português em contextos de bilingüismo, quer nos

aspectos didáticos propriamente ditos, quer nas suas dimensões mais estritamente políticas. O livro faz-se ainda acompanhar de sugestões de exercícios e de leituras adicionais, no espírito próprio a essa série: o de abrir novos caminhos, e não de lhes dar o seu ponto final.

Antonio Carlos de Souza Lima

LACED / Departamento de Antropologia
Museu Nacional / UFRJ

Introdução

Em 1987, eu trabalhava no Museu do Índio (FUNAI/RJ) quando participei da organização de um encontro de professores da etnia Karajá, reunindo representantes dos subgrupos Karajá, Javaé e Xambioá. Na preparação daquele encontro, que se realizaria em julho de 1988, na aldeia Karajá de Santa Isabel do Morro, na Ilha do Bananal, visitei várias aldeias da etnia, inclusive aquelas mais ao norte, do subgrupo Xambioá. Ao chegar, pela primeira vez, na aldeia do PI Xambioá, já estudava a língua Karajá há algum tempo, tendo defendido no ano anterior minha dissertação de mestrado sobre aspectos da gramática dessa língua. Por isso, arrisquei-me a tentar conversar em Karajá com as crianças que vieram em um bando alegre me receber, quando o jipe da FUNAI, que me trazia, parou no posto indígena, próximo à aldeia.

– “Aõhe!” saudei em Karajá. “Dearã Marcus Maia wanire”, me apresentei. Imediatamente cessou a algazarra e fez-se um silêncio pesado entre os indiozinhos. Entreolhavam-se desconfiados e sérios. “Kaiboho aõbo iny rybè tieryõtenyte?” Vocês não sabem a língua Karajá, perguntei. A menina, então, se afastou em retirada estratégica. Fui, em seguida, à casa de uma líder da comunidade, a Maria Floripes Txukodese Karajá, a Txukó, me apresentar. Lá, um dos meninos me respondeu: – “A gente não fala essa gíria não, moço!” Outro, maiorzinho, concordou: – “Na cidade, a gente diz que nem sabe de índio, que nem fala o *índioma*, senão o povo mexe com a gente”.

O preconceito de que os indígenas brasileiros são alvo por parte de muitos brasileiros não indígenas é, sem dúvida, um dos fatores respon-

sáveis pelo desprestígio, enfraquecimento e desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil. Durante minha estada nas aldeias Xambioá, discuti com anciãos, lideranças, professores e alunos, a situação de perda da língua em relação a aldeias em que a língua e a cultura Karajá encontram-se ainda fortes. É interessante notar que, durante a minha temporada na aldeia, quando continuei sempre a exercitar o meu conhecimento da língua indígena, era freqüentemente procurado por grupos de crianças e jovens, que vinham me mostrar palavras e frases que conheciam e testar o meu entendimento delas. Os mesmos meninos que haviam inicialmente demonstrado sentir vergonha de falar Karajá, dizendo-me nem conhecer “aquela gíria”, assediavam-me agora, revelando um conhecimento latente da língua indígena muito maior do que eles próprios pareciam supor! Divertiam-se em demonstrar àquele *tori* (o não índio, na língua Karajá) que valorizava e tentava usar a língua Karajá que, na verdade, conheciam, sim, a língua indígena. Vários pais também vieram me relatar sua grande surpresa por verem as crianças curiosas, perguntando e se expressando na língua Karajá, não só pronunciando palavras e frases inteiras, como até ensaiando diálogos e narrativas tradicionais.

A experiência ao longo de vários anos em programas de educação indígena tem me convencido não só da importância pedagógica, mas também da urgência política de se proceder ao redimensionamento de conceitos fundamentais que restabeleçam um substrato teórico adequado para se pensar, com clareza, questões lingüísticas, de modo a contribuir não só com a descrição e análise das línguas indígenas brasileiras, mas também com a sua revitalização e preservação. Embora muitos conceitos inadequados sobre a linguagem e as línguas estejam, de fato, disseminados em todo o Brasil, a falta de correção dessas noções é ainda mais dramática para as populações indígenas que, por assim dizer, estão “sofrendo na pele” (ou seria mais adequado dizer também na carne e na alma?), aqui e agora, as conseqüências da introjeção do preconceito, acabando por assumir, eles próprios, que suas línguas são “gírias” ou “dialetos primitivos”, manejados por “ignorantes analfabetos” que cumpre “tentar civilizar”, como já ouvi até de professores

não índios, atuando em cidades próximas a aldeias Karajá. Preconceitos decorrentes – em última análise – de distorções conceituais profundas que, se não foram elaboradas na própria escola tradicional, deixaram, no mínimo, de ser corrigidas por ela.

O exercício de reflexões como as esboçadas acima, em conjunto com professores indígenas, tem sido extremamente produtivo e, por vezes, surpreendente, ao se constatar como muitas dessas questões são, na verdade, conhecidas pelos professores. Por exemplo, a noção cognitivista de que a mente é rica em estrutura e que o processo de aquisição da linguagem é “de dentro para fora”, os conceitos de competência gramatical e desempenho, a concepção de princípios universais e parâmetros particulares, a distinção entre gramática descritiva e gramática normativa, o estudo das variações diacrônicas, diastráticas, diatópicas e diafásicas, entre vários outros, são todos tópicos que – na minha experiência – encontraram entre os professores índios vozes entusiasmadas, prontas a dar novos exemplos, a propor detalhamentos extremamente criativos, que tornam o momento do encontro entre lingüista e professor indígena experiência verdadeiramente fascinante. Por essa razão, confiamos que a proposta de estudo dos conceitos lingüísticos, desenvolvida no presente livro poderá ser útil em disciplinas de lingüística, línguas indígenas e de língua portuguesa, em programas de formação de professores.

O livro é destinado a formadores de professores indígenas e a professores indígenas, podendo ser utilizado em nível médio e em cursos superiores de formação de professores. Sua publicação justifica-se pela escassez de material acessível, escrito em linguagem simples e objetiva, cobrindo diferentes aspectos do conhecimento lingüístico em geral e da língua portuguesa, em particular, especificamente destinado à educação indígena em nível médio e superior. Partindo dos fundamentos conceituais e metodológicos da lingüística contemporânea, o livro pretende contribuir para a formação teórica do professor indígena na área da linguagem, sugerindo-lhe, também, procedimentos práticos para o desenvolvimento da capacidade de redação em língua portuguesa dos seus alunos nas escolas indígenas. O livro pretende ainda chamar a atenção do professor indígena para a relação entre o português e as línguas

indígenas nas situações de bilingüismo, além de sensibilizá-lo para a questão das línguas em perigo de desaparecimento.

Ao longo de todo o livro, fornecem-se exemplos de análises sobre fenômenos do português e de algumas outras línguas, especialmente da língua indígena brasileira Karajá (Macro-Jê), procurando-se incentivar os leitores a também tentar análises sobre esses e outros fenômenos em outras línguas. Encontram-se, em cada capítulo, seções destacadas graficamente do texto principal, geralmente apresentando textos complementares e exemplificação adicional, além de várias ilustrações, com vistas a contribuir para a melhor compreensão das questões estudadas. Em todos os capítulos foram, também, incluídas sugestões de atividades a serem realizadas nas escolas indígenas e indicações de leituras complementares em português, permitindo aos interessados aprofundarem o seu conhecimento sobre os assuntos ali tratados.

O livro se divide em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta conceitos fundamentais da área da linguagem, que é caracterizada como capacidade cognitiva, enquanto língua é conceituada como produto dessa capacidade. Discutem-se, ainda, nesse capítulo introdutório, temas como a aquisição da linguagem, a diferença entre a competência e o desempenho lingüísticos, a gramática universal e as gramáticas das línguas particulares, as diferenças entre a língua oral e a língua escrita. O capítulo introduz também noções importantes a respeito da pedagogia do ensino de línguas, contrastando o ensino descritivo e produtivo com o ensino prescritivo da gramática, com vistas a levar o professor a desenvolver uma percepção crítica de concepções populares arraigadas, mas equivocadas, sobre a linguagem, tais como a existência de línguas primitivas, de uma única norma gramatical “certa”, etc. No final do capítulo, apresentam-se as funções da linguagem e os subsistemas constituintes do conhecimento lingüístico, introduzindo noções que serão detalhadas no capítulo 2.

O segundo capítulo apresenta, fundamentalmente, os sub-componentes da gramática, a saber, a fonética, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, além de resenhar, também, algumas noções centrais da pragmática. O capítulo tem o objetivo de desenvolver o conhe-

cimento integrado dos subsistemas lingüísticos, sem a adoção de um viés teórico complexo, mas indicando fontes bibliográficas de referência para o aprofundamento das questões estudadas.

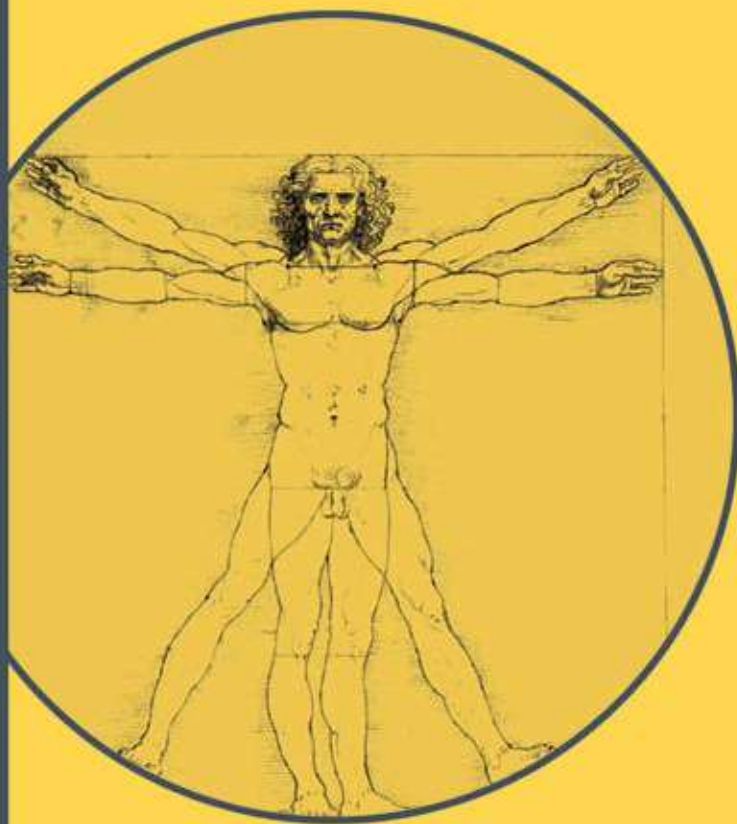
O capítulo 3 aborda a variação da linguagem, que é explorada em seus aspectos diatópicos, diastráticos, diafásicos e diacrônicos. O capítulo 4 é dedicado à tipologia sintática, especialmente ao estudo dos padrões de ordem vocabular e de marcação de casos. O capítulo 5 discute a noção de perspectiva e propõe práticas de redação e interpretação de períodos compostos por coordenação e subordinação, com vistas a ajudar a desenvolver a capacidade de redação em língua portuguesa. Finalmente, o capítulo VI apresenta a ecolingüística, procurando sensibilizar o professor para o fenômeno da transferência de padrões entre as línguas na mente dos bilíngües e para a questão das línguas em perigo de desaparecimento, fornecendo-lhe informações e sugerindo meios para o desenvolvimento de micro-políticas de preservação lingüística.

*

Agradeço aos alunos indígenas e aos docentes da área de Línguas, Artes e Literatura do Projeto do 3º Grau Indígena (UNEMAT), companheiros da primeira experiência de educação superior indígena diferenciada e de qualidade no Brasil. Ao meu amigo, Ijeseberi Karaja, em memória.

Capítulo 1

A Linguagem Humana: conceitos fundamentais



1.1 Linguagem e língua

A **linguagem** é uma capacidade ou faculdade mental que todos os seres humanos – e apenas os seres humanos – possuem. Ela é a mesma nos cerca de seis bilhões de indivíduos da espécie humana existentes no mundo. É essa capacidade, que pode ser considerada um órgão da mente, que nos permite adquirir e usar diferentes **línguas**. As cerca de seis a dez mil línguas faladas hoje no mundo, incluídas aí as 180 línguas indígenas faladas no Brasil, bem como as milhares de línguas que já não são mais faladas, ou mesmo as línguas que ainda vão ser criadas são ou serão, todas, produtos dessa mesma capacidade da mente humana. Dizer que essa capacidade é **inata** significa que não a aprendemos no curso de nossa experiência de vida, mas já nascemos com ela. Essa competência está na nossa mente e não está na mente de um macaco, por exemplo. É por isso que aos dois, três anos, uma criança humana é capaz de falar frases que nunca ouviu antes, fazer perguntas, pedidos, comentários originais e criativos que não são apenas a repetição de frases iguais as que ouviu em sua volta, como fazem os papagaios, por exemplo. O papagaio, ou mesmo os macacos, por mais espertos que possam ser, não têm essa faculdade em sua mente e é por essa razão que até podem aprender a reconhecer ou produzir algumas palavras isoladas, mas não são capazes de formar frases originais.



1.2 Infinitude discreta

Esse conhecimento tão complexo é parte da nossa biologia. Se já não nascêssemos com ele, não haveria meio de aprendê-lo só através da observação das coisas. Se a linguagem fosse aprendida como em um jogo de repetição, só seríamos capazes de falar o que ouvimos, mas – de fato – quando falamos uma língua demonstramos saber muito mais do que aquilo que ouvimos. Essa propriedade da nossa capacidade de linguagem é conhecida pelos lingüistas como **infinitude discreta**, ou seja, somos capazes de produzir um número infinito de expressões gramaticais a partir de um conjunto finito de elementos e princípios lingüísticos. Essa propriedade se manifesta também no nosso conhecimento de matemática: quantos números podemos formar? Qual é o fim dos números? Essas perguntas são até cômicas de tão óbvias, não é? Todos sabemos que podemos formar um sem fim de números, com apenas dez algarismos. É assim também com os sons das línguas: com vinte ou trinta sons podemos produzir quantas palavras? Não dá nem para contar porque não tem fim. Será que alguém nos ensinou essa capacidade? Nossos pais certamente nunca nos disseram algo como: “olha, meu filho, você pode formar tantas palavras quantas quiser, combinando esses sons, tá?” Fica realmente engraçado falar assim, porque esse conhecimento já veio com a gente, é uma das propriedades fundamentais do nosso órgão da linguagem. Na imagem abaixo, destacam-se duas áreas do cérebro relacionadas à linguagem: à esquerda, a chamada área de Broca, ligada à produção da linguagem e, mais à direita, a área de Wernicke, associada à compreensão da linguagem.



Áreas da linguagem no cérebro

1.3 Comportamentalismo e cognitivismo

A criança quando chega na escola já sabe tudo isso. E muito mais. Mas já houve quem achasse que a cabecinha da criança é como uma caixa vazia, uma folha de papel em branco, no qual se escreve o saber, de fora para dentro. Essa teoria, conhecida como “comportamentalismo”, defendida por um psicólogo norte-americano de nome B.F. Skinner, foi contestada por um lingüista, também norte-americano, chamado Noam Chomsky, na metade do século XX, com argumentos como esses que estamos considerando aqui. Skinner achava que o fenômeno da linguagem humana podia ser explicado “de fora para dentro”, isto é, a criança receberia os estímulos lingüísticos do ambiente e, então, produziria suas respostas verbais. Chomsky demonstrou que os estímulos ambientais são “pobres” quando comparados à complexidade do comportamento verbal exibido pelas crianças. Tome, por exemplo, uma frase com apenas dez palavras: “Tente recombina qualquer período simples formado por umas dez palavras”. Você tem idéia de quantas combinações seriam matematicamente possíveis com essas dez palavras? Pois são exatamente 3.628.800 combinações possíveis, das quais apenas uma combinação é gramatical! Como se pode haver aprendido tamanha restrição combinatória? Certamente, não por meio de instruções ou correções de pais e professores. Possuímos estrutura inata poderosa que nos permite eliminar milhões de possibilidades combinatórias. Assim, sabemos que uma frase como (1) é bem formada, enquanto que (2) não é:

- (1) √ *Tente recombina qualquer período simples formado por umas dez palavras.*
- (2) * *Palavras dez umas por formado simples período qualquer recombina tente.*

Mesmo alguém que nunca pisou em uma escola sabe muito bem que a frase (2) não é uma frase bem formada em português, sem que ninguém tenha ensinado isso a ele. E ele tem esse conhecimento

implícito em sua mente. Um analfabeto também não formaria uma frase composta apenas por substantivos lado a lado, como “lápiz mesa sala professor escola”. Ele, certamente, usaria esses substantivos junto com palavras de outras classes gramaticais, como, artigos, preposições, verbos, etc.: “O lápis está sobre a mesa da sala do professor na escola”. Mas, como ele faz isso, se nem mesmo foi à escola para aprender o que é substantivo, artigo, preposição, verbo, etc.? Novamente, a resposta é que ele tem o conhecimento implícito dessas classes, não é a escola que vai lhe ensinar isso. A escola vai apenas explicitar esse conhecimento, ajudá-lo a se tornar consciente de quanta coisa ele já sabe, mas nem sabia que sabia!

Ao chamar a atenção das pessoas para esses fatos, Chomsky provoca uma verdadeira revolução no pensamento científico dominante nas universidades na época. Skinner nem teve resposta a dar em defesa do comportamentalismo. Esse período, em meados da década de 1950, veio a ser conhecido como o início da revolução cognitivista nas ciências humanas. O cognitivismo propõe que a mente humana não seja vista como uma caixa vazia, como queriam os comportamentalistas, mas seja rica em estrutura, composta por diferentes órgãos, cada um com uma função. Um desses órgãos é exatamente a faculdade da linguagem que, se bem estudada, pode nos dar a chave para entender a gramática de todas as línguas faladas no mundo e pode ser um espelho para a própria mente humana.

1.4 O problema de Platão e o problema de Orwell

Chomsky diz que as duas grandes questões filosóficas sobre a cognição humana são o **Problema de Platão** e o **Problema de Orwell**. O Problema de Platão é exatamente o problema da pobreza de estímulos, que temos estado considerando. Este problema pode ser expresso pela pergunta: “Como podemos saber tanto, se temos tão poucas evidências?”. Ou seja, se ninguém nos ensina sistematicamente noções importantíssimas e essenciais para o manejo da linguagem, como as

que examinamos acima, como é que podemos adquirir uma língua? A resposta, como vimos, é que sabemos tanto porque já nascemos sabendo. Obviamente, não é que já nascemos sabendo falar português ou inglês ou Xavante ou Karajá. Já nascemos com uma espécie de instinto lingüístico: princípios universais que se aplicam a qualquer uma das línguas humanas e é por isso que somos capazes de adquirir qualquer uma dessas línguas, de maneira tão rápida e uniforme. Seja qual for a língua, em torno de um ano de idade falamos palavras isoladas; em torno de um ano e meio, começamos a juntar palavras e com cerca de três, quatro anos, já adquirimos, basicamente, a gramática da língua. Claro que aprendemos novas palavras e, mesmo, construções gramaticais ao longo de toda a nossa vida, mas a aquisição das estruturas fundamentais se dá de maneira muito semelhante para todos os seres humanos, não importando sua raça, classe social, nacionalidade, gênero, etc.

O Problema de Orwell foi assim nomeado por causa do escritor inglês George Orwell, que escreveu livros como “A Revolução dos Bichos”, em que os animais se revoltam contra um fazendeiro que os oprime, mas acabam reproduzindo uma sociedade em que os animais também oprimem uns aos outros. O Problema de *Orwell* é expresso por Chomsky pela pergunta: “Como podemos saber tão pouco se temos tantas evidências?” O que Chomsky quer dizer é que, embora tenhamos tantas informações através do rádio, televisão, jornais, internet, livros, etc., ainda somos manipulados e levados a acreditar em certos pontos de vista, em prejuízo de outros. Chomsky diz que o problema fundamental da cognição é, de fato, o problema de Platão, mas que, se não considerarmos o problema de *Orwell*, corremos o risco de viver em um mundo em que nossos pensamentos e opiniões sejam totalmente manipulados. Por isso, é importante que o problema de *Orwell* seja abordado, principalmente, no nível universitário, quando queremos desenvolver plenamente o pensamento crítico, a capacidade de questionar, de investigar criativamente os fenômenos e não apenas assimilar passivamente conteúdos pré-estabelecidos. Assim como fizemos com o Problema de Platão, vamos propor um

exemplo a ser analisado a fim de ilustrar essa questão. Observe duas notícias sobre o mesmo jogo de futebol entre Vasco e Flamengo, dadas por dois jornais diferentes:

FUNDO DE PREVIDÊNCIA: PRAZO DA NOVA TRIBUTAÇÃO ACABA DIA 29 • PÁGINA 15

O JORNAL

SEXTA-FEIRA, 24 DE JUNHO DE 2005 - R\$ 1,00 - Nº 25.351 - www.ojornal.com.br

CPI chegará a mandantes, diz Delcídio

■ O governador do PT diz que a CPI chegará aos mandantes. Delcídio Assis diz que depois de ter sido denunciado no âmbito da Operação Lava Jato, o ministro vai chegar aos mandantes da comissão, incluindo o presidente da República e o governador de Pernambuco, entre outros. **Página 3**

Dívida terá o melhor perfil em sete anos

■ O Banco Mundial diz que a dívida pública brasileira tem o melhor perfil em sete anos. O banco diz que a dívida pública brasileira tem o melhor perfil em sete anos. O banco diz que a dívida pública brasileira tem o melhor perfil em sete anos. **Página 5**

Romário pode jogar no Flu em 2006

■ O Flamengo avalia a possibilidade de contratar o atacante Romário para o ano que vem. O clube diz que o jogador pode jogar no Flamengo em 2006. **Página 8**

Embora o juiz J.R. Wright tenha realizado péssima arbitragem no jogo de ontem em Moça Bonita, o Flamengo venceu o Vasco por 3 a 1, sagrando-se campeão do torneio carioca.

A FOLHA

SEXTA-FEIRA, 24 DE JUNHO DE 2005 - R\$ 1,00 - Nº 25.351 - www.afolha.com.br

FMI exige mais cortes da Argentina

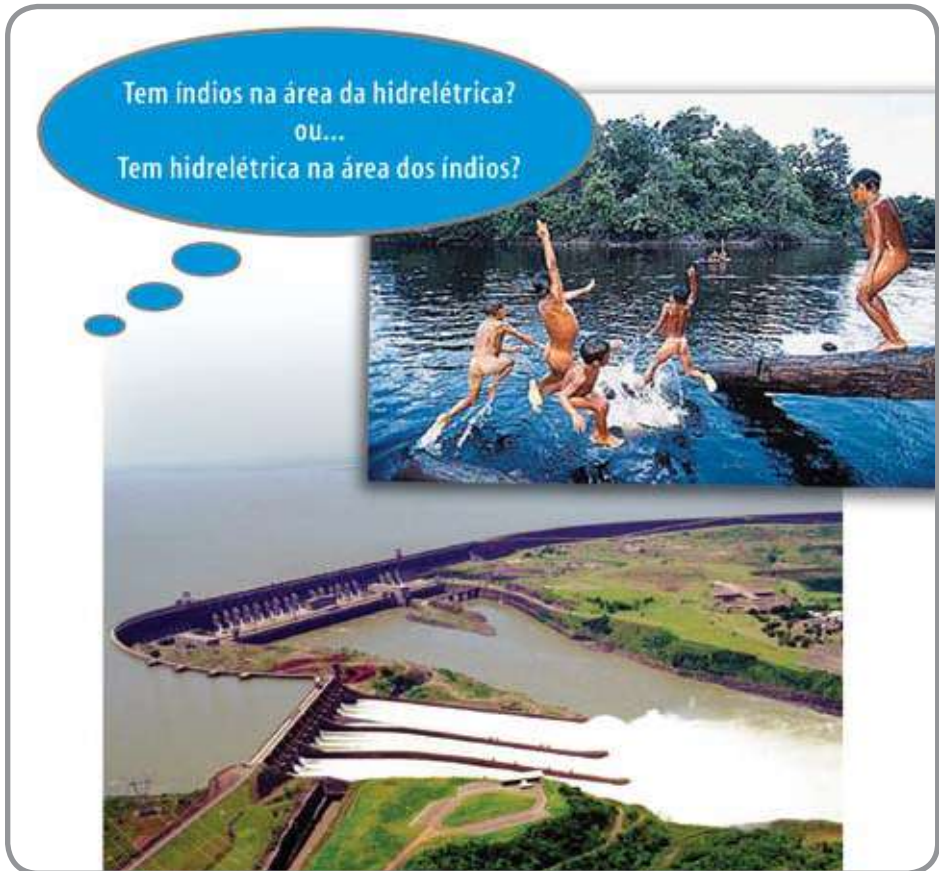
■ O Fundo Monetário Internacional exige mais cortes na Argentina. O FMI diz que a Argentina precisa fazer mais cortes para evitar uma recessão. **Página 10**

Banco lidera performance na economia

■ O Banco Mundial diz que o Brasil lidera a performance na economia. O banco diz que o Brasil tem a melhor performance na economia. **Página 12**

Apesar de vencer o Vasco por 3 a 1 no estádio de Moça Bonita, o Flamengo beneficiou-se de um erro do juiz José Roberto Wright para sagrar-se campeão no domingo passado.

Embora se trate da reportagem do mesmo fato: um jogo no estádio de Moça Bonita, no Rio de Janeiro, em que o Flamengo venceu o Vasco por 3 gols a 1, tendo havido problemas na arbitragem, cada jornal organiza o período de modo a minimizar ou dar destaque a algum desses aspectos. De tal forma que quem lê um dos jornais pode ter a sua atenção chamada principalmente para os erros do juiz, sendo a vitória do Flamengo minimizada (A Folha). Já o leitor do outro jornal vê os fatos da perspectiva da vitória do Flamengo, sendo os erros do juiz colocados em segundo plano (O Jornal). Tomar consciência da manipulação da informação através da linguagem contribui para desenvolvermos a capacidade de pensar criticamente. No capítulo 5, retornaremos a essa questão de maneira mais sistemática.



1.5 Aquisição e aprendizagem da linguagem

Como vimos acima, o inatismo fornece a resposta ao Problema de Platão: sabemos tanto, embora tenhamos tão poucas evidências por que já nascemos com princípios da linguagem universais que nos indicam as propriedades centrais que qualquer língua humana pode ter. Assim, embora os dados que recebemos do ambiente sejam pobres, isto é, assistemáticos e fragmentados, conseguimos adquirir uma língua porque nascemos com princípios gerais que nos ajudam a organizar os estímulos verbais deficientes em estruturas complexas. Vimos também que esse processo se dá de maneira bastante homogênea para todas as crianças, independentemente do meio em que sejam criadas. Esse processo natural e espontâneo é que se chama de **aquisição da linguagem**, devendo ser diferenciado do termo “aprendizagem”. A aquisição é o que ocorre à criança exposta a estímulos lingüísticos: o órgão da linguagem ativamente opera sobre esses estímulos produzindo a aquisição de uma língua específica. Esses princípios universais, que os lingüistas propõem que constituam o órgão da linguagem, são também chamados de **gramática universal (GU)**. Observe que a gramática universal só é acessada de maneira natural e espontânea até um certo período da vida, conhecido como período crítico da aquisição. Esse período, que se situa em torno da puberdade, atua como verdadeiro divisor de águas para a aquisição. Note que, após a puberdade, pode-se aprender, mas não adquirir uma língua. O processo de **aprendizagem** de uma língua, ao contrário da aquisição, depende de esforço, exercício, prática, e, geralmente, não se obtém resultados tão bons. É o que ocorre no aprendizado de uma língua estrangeira, após a adolescência: submetemo-nos a um processo qualitativamente diverso daquele levado a efeito na aquisição, um processo muito menos natural, que depende de nossas habilidades individuais e exige empenho sistemático durante longo período, ao fim do qual, o resultado jamais é equivalente ao do falante nativo que adquiriu a língua na infância.

Como vimos acima, outra evidência de que a aquisição da linguagem é, de fato, um processo universal é a sua homogeneidade na espécie humana. Isto é, independentemente da sociedade em que nasçam e sejam criadas, as crianças passam pelos mesmos estágios na aquisição da linguagem: há, inicialmente, o estágio dos balbucios, caracterizado por uma variedade de sons que, muitas vezes, são usados em algumas das línguas do mundo, embora nem sempre ocorram na língua que a criança irá, posteriormente, falar. Em alguns meses, os bebês passam a fixar-se predominantemente nos sons falados nas línguas ao seu redor. Por volta de 8 a 10 meses de idade, geralmente, as crianças passam a pronunciar palavras isoladas de sua língua – é o período conhecido como holofrástico, em que uma palavra vale por uma frase inteira. Mais alguns meses e as crianças passam a formar frases de duas palavras – é o início da sintaxe, a capacidade de combinar palavras para formar frases.

Após o estágio de duas palavras, as crianças aumentam seu vocabulário e seu conhecimento das regras de construção presentes na língua, adquirindo seu sistema fonológico e morfológico, corrigindo sua pronúncia, e, geralmente, alcançando a gramática adulta de maneira bem rápida, mesmo que ainda não dominem inteiramente as estruturas mais complexas permitidas por sua língua.

1.6 Competência e desempenho

Dois outros conceitos que convém distinguir para evitar, desde logo, ambigüidades na compreensão das questões lingüísticas são os conceitos de competência gramatical e desempenho lingüístico. A **competência gramatical** é o saber lingüístico abstrato que temos em nossa mente. Esse saber ou competência lingüística é acessado toda vez que precisamos produzir ou compreender frases. O uso desse saber em uma situação de fala específica é que constitui o **desempenho lingüístico**. Assim, pode-se dizer que, se a competência é um saber, o desempenho é um fazer.

Uma comparação que costuma ser usada para tornar mais clara essa diferença é a de alguém que faz uma conta grande de dividir, por exemplo. Ele sabe os procedimentos, as regras de como realizar aquela operação matemática. Entretanto, às vezes, ele erra. Pode estar cansado, pode ter se distraído, errou ao fazer um uso de seu saber. Seu problema foi de desempenho, não de competência. Isso também ocorre ao falarmos, isto é, quando colocamos em uso nosso saber lingüístico. Por exemplo, já ouvi alguém dizer “Vou tortar a corta”, quando, na verdade queria dizer “Vou cortar a torta”. Vamos analisar esses dados? Como descrever e explicar o que está acontecendo? Houve uma troca do [t] pelo [k], não foi? Vocês já ouviram coisas assim? Agora, será que o falante não sabe como se pronunciam as palavras “cortar” e “torta”? Será que é um problema do saber lingüístico, isto é, um problema de competência? Provavelmente, não, pois, geralmente, ao cometer um “deslize de língua” como este, o falante se corrige imediatamente. O que parece estar ocorrendo é um problema de desempenho: o falante conhece os vocábulos, mas confundiu certos traços de sua representação sonora ao acessá-los.

OUTROS DESLIZES:

ANTECIPAÇÃO

cofeu a farofa por comeu a farofa

PERSEVERAÇÃO

chutou a chola por chutou a bola

REVERSÃO

folou a coto por colou a foto

MISTURA

grerro por grave erro

Também ao construirmos períodos compostos por várias orações podemos encontrar certos problemas. Por exemplo, podemos formar, em português, um período como (3), em que há uma oração adjetiva encaixada na oração principal:

(3) *O aluno [que o professor aprovou] saiu.*

A frase (3) é, sem dúvida, bem formada; está construída de acordo com as regras da gramática da língua portuguesa. Podemos aplicar a mesma regra de encaixe de oração adjetiva para qualificar o constituinte *o professor* da oração adjetiva. Aí, temos, uma frase como (4):

(4) *O aluno [que o professor [que o novo diretor contratou] aprovou] saiu.*

Agora, a nossa compreensão da frase ficou um tanto problemática. Por quê? A regra foi a mesma que aplicamos em (3) e, no entanto, temos dificuldade em compreender a frase (4)! Não há dúvida que a frase é bem formada, isto é, construída em conformidade com as regras da língua portuguesa. Então, o que está acontecendo é um problema de desempenho – os limites de nossa memória tornam difícil estabelecer as relações. Há várias frases abertas ao mesmo tempo e quando chegamos aos verbos “contratou aprovou saiu” nos confundimos para predicar cada um ao sujeito adequado: o aluno saiu, o professor aprovou e o diretor contratou. Diz-se, então, que a frase (4) é gramatical, mas não aceitável, sendo a gramaticalidade um critério de competência e a aceitabilidade um critério de desempenho.

1.7 Princípios da gramática universal e parâmetros das gramáticas particulares

A linguagem é uma faculdade mental inata, um tipo específico de conhecimento com o qual nascemos. Assim, como todas as línguas são produtos da mesma capacidade mental, há profundas semelhanças entre elas.

Por exemplo, vejamos um princípio da Gramática Universal, comum, portanto, a todas as línguas humanas, conhecido como Princípio do Encaixe ou da Recursividade. Tomemos uma oração como (1):

- (1) *João escreveu um livro.*
- (2) *Pedro disse que João escreveu um livro.*
- (3) *Maria perguntou se Pedro disse que João escreveu um livro.*
- (4) *Luiz não sabe se Maria perguntou se Pedro disse que João escreveu um livro.*

Podemos ir encaixando esta oração em outra, sucessivamente, como exemplificado nos períodos compostos (2), (3) e (4). E poderíamos prosseguir fazendo esses encaixes, construindo períodos cada vez maiores, ilimitadamente, formando sempre orações gramaticais. Temos competência para tal. O limite será dado pela nossa memória: embora tenhamos competência para formar um período com número ilimitado de orações, nosso desempenho tornará difícil ou mesmo impossível passar de pouco mais de uma meia dúzia de orações. Note que essa não é uma propriedade exclusiva do português. Se você conhece outras línguas, faça o teste agora e confirme! O princípio do encaixe ou da recursividade é uma propriedade da Gramática Universal (GU) e está, portanto, presente em todas as línguas humanas.

O princípio do encaixe é um princípio universal, parte da GU, que é o sistema de todos os princípios e regras que são comuns a todas as línguas humanas. Os seres humanos nascem equipados com tais princípios, que lhes são disponíveis anteriormente a qualquer experiência.

Assim como nascemos com a capacidade de andar, mas não de voar, temos um órgão da linguagem. Se assumimos que há uma tal capacitação genética, a tarefa de se atingir o conhecimento lingüístico é facilitada. A GU é, assim, a base para a aquisição da linguagem.

Entretanto, cabe perguntar: se nascemos com um órgão da linguagem que nos confere uma competência gramatical inata, isto é, um conhecimento implícito que todos trazemos conosco ao nascer, por que há diferenças entre as línguas?

A resposta: ao adquirirmos uma língua específica, os **princípios da gramática universal** inatos interagem com os dados da língua particular a que somos expostos e o resultado é um complexo de **parâmetros**, isto é, especificações particulares dos princípios gerais.

Em todas as línguas há verbos. Em todas as línguas, há também verbos que precisam de complementos, tal como o verbo *pegar*. Quem pega, sempre pega alguma coisa. Por isso, uma frase como *o homem pegou*, assim fora de contexto, seria agramatical, isto é, não poderia ser gerada. Já, *o homem pegou tucunaré* é uma frase bem formada pois o núcleo verbal *pegou* é complementado pelo nome *tucunaré*. Entretanto, em algumas línguas, o verbo ocorre geralmente antes do complemento, enquanto em outras, o verbo ocorre depois do complemento. Compare, por exemplo, a frase equivalente na língua indígena brasileira Karajá:

- (1) *habu benora rimyra*
homem tucunaré pegou
“o homem pegou o tucunaré”

Note que o verbo karajá *rimyra* “pegou” ocorre após o complemento *benora* “tucunaré”, diferentemente do português em que, como vimos, a ordem básica do verbo é antes do complemento. Isto ocorre porque o Karajá segue o parâmetro do núcleo final, enquanto que o português segue o parâmetro do núcleo inicial. No capítulo IV, nos deteremos com maior detalhe nessas diferenças de ordem vocabular entre as línguas.

1.8 Descritivismo e prescritivismo

Observe que a noção de **gramaticalidade** sobre a qual estamos falando é muito diferente da noção de **norma gramatical** que, geralmente, a maior parte das pessoas tem em mente quando ouve falar em gramática. Infelizmente, existe uma noção de gramática muito difundida, que precisa ser adequadamente caracterizada, se queremos organizar as nossas reflexões sobre a linguagem de modo mais científico, isto é, evitando confusões e preconceitos.

Até aqui estamos usando o termo gramática para significar um tipo específico de conhecimento, distinguindo os seus princípios universais e os seus parâmetros particulares. Provavelmente, no entanto, este uso difere daquele que você aprendeu na escola, que apresenta a gramática como o conjunto de regras lingüísticas que devem ser observadas por todos aqueles que queiram falar ou escrever “certo”. Note que este uso do termo subentende que uma língua seja construída de fora para dentro, ou seja, a partir da opinião de gramáticos, professores, academias ou outras autoridades que propõem ou impõem regras a serem seguidas pelos falantes.

Do ponto de vista científico, o adequado é que os gramáticos apenas registrem as formas lingüísticas que observam em uma comunidade, sem ditar regras e sem escolher as formas que acham mais “certas” ou mais “bonitas”. Na verdade, essa perspectiva valorativa, conhecida como normativismo ou **prescritivismo**, não deixa de ser mais uma faceta do problema de *Orwell*, que discutimos acima. Impõem-se regras com a finalidade de controle social. De fato, muitas vezes, também os professores de língua perdem-se nesta confusão: priorizam o ensino de regras, ao invés de buscar desenvolver mais plenamente o saber lingüístico, a criatividade verbal dos falantes. A gramática normativa afasta-se, portanto, do saber interior intuitivo do falante que, adestrado em regras que não reconhece como parte de sua competência natural, afasta-se do estudo das línguas, deixando de ampliar a sua capacidade de compreender e expressar a sua experiência do mundo, nos múltiplos aspectos

que ela comporta. Muitas vezes, este ensino excessivamente normativista, acaba por bloquear a competência lingüística natural, para reforçar uma gramática artificial que não corresponde às formas lingüísticas realmente usadas na comunidade. Sem falar que os gramáticos normativos nem sempre se interessam pelas muitas variantes regionais, sociais, etárias do português no Brasil de hoje, sinal de diversidade e vitalidade da língua. Observe que, para ser bem sucedido comunicativamente, não se pode seguir grande parte das regras da gramática normativa.

Por exemplo, a gramática normativa prescreve que não é correto iniciar-se frase com pronome oblíquo átono. Assim, não se deveria dizer “me empresta”, “me diga”, “me dê”, e sim, “empresta-me”, “diga-me” e “dê-me”, à maneira de Portugal. Ocorre que, em Portugal, estes pronomes são de fato átonos, o que não ocorre no Brasil, onde a pronúncia dessas formas é efetivamente tônica. Por isso, os brasileiros preferem dizer, naturalmente, “me empresta”, “me diga”, “me dê”, ao invés de seguir uma norma gramatical desvinculada da sua realidade lingüística.

As regras da gramática tradicional baseiam-se, geralmente, nas normas da antiga gramática latina e na língua escrita, principalmente a norma literária usada por autores consagrados. A esse respeito, o educador Lauro de Oliveira Lima nota que “...a escola tradicional está ensinando coisas de ontem às crianças de hoje, que serão adultos amanhã”. Frequentemente, os professores de língua são vistos como os guardiões das supostas “verdades” do idioma, aqueles que podem transmitir o que é “certo” e o que é “errado” falar ou escrever. Aqueles que aceitam esta perspectiva, estão prescrevendo normas e regras que, de fato, pouco (ou nada) contribuem para o desenvolvimento das capacidades de expressão e de comunicação dos alunos. As normas são variáveis e o que é considerado “certo” hoje, poderá não sê-lo amanhã, assim como muita coisa que já foi vista como “certa” ontem, já não o é mais hoje em dia. Daí porque muitos educadores, tal como Oliveira Lima, sugerem que um cami-

no alternativo é a educação pela inteligência. Ao invés de despejar sobre os alunos conteúdos ultrapassados, o professor de línguas pode provocar a imaginação, o raciocínio, a capacidade de resolver problemas. Podemos, para resumir, caracterizar os dois tipos de ensino. Cada um dos dois dá uma resposta diferente à pergunta: “Para quê ensinamos língua na escola?”

ENSINO PRESCRITIVO

“Diga isso, não diga aquilo”

Este é o lema do ensino prescritivo, que propõe (ou impõe) que a criança troque seus hábitos lingüísticos espontâneos por outros que a escola considera corretos.

O ensino prescritivo é convencional, abrange a fala e a escrita. Na escrita, há prescrições que impedem a transferência dos modelos da língua oral para a escrita. Deveriam as crianças ter liberdade para escrever tal como falam? Há divergência de opiniões. Uma idéia seria deixar que as crianças escrevam, inicialmente, seus próprios padrões orais e, em uma segunda etapa, ensinam-se os padrões consagrados na escrita. Mais adiante, abordaremos essa questão mais detidamente.

Um ponto a considerar é que, se o ensino prescritivo ocupar muito tempo da aula, o aluno terá uma falsa imagem da natureza da linguagem humana. Acabará pensando que a linguagem não passa de um conjunto de regras e normas, muitas vezes, desprovidas de coerência, que devem ser aceitas sem discussão e, mesmo, sem compreensão.

Típico do ensino prescritivo são as atividades de memorização, repetição e cópia. O professor Eurico Back conta a seguinte estória real:

“Uma professora tentava ensinar aos seus alunos o passado (pretérito perfeito) dos verbos de segunda conjugação:

Professora: – Vender? Ele...
Alunos: – Vendeu.
Professora: – Viver? Ele...
Alunos: – Viveu.
Professora: – Caber.
Alunos: – Cabeu.
Professora: – Errado! O certo é “coube”.
Alunos: – !!??

Um menino, no entanto, insistia em usar a forma “cabeu”, ao invés de “coube”. A professora, então, mandou que ele copiasse 100 vezes: “Não é cabeu, e sim coube”. O menino trabalhou durante quase uma hora no exercício. Enfim, entregou a folha à professora:

– Terminei, mas só copiei a frase 99 vezes, porque a última não cabeu...”

Como podemos interpretar essa história? Será que não seria mais útil que a professora explicasse que, embora o aluno tenha demonstrado o conhecimento da regra, há nesse caso, uma exceção?

ENSINO DESCRITIVO

“Existe isso e existe aquilo”

É o lema do ensino descritivo, que mostra diferentes aspectos (variantes) do uso lingüístico, sem procurar impor um desses aspectos como o único válido, ou como o melhor, mas buscando relacionar cada variante a uma situação específica.

O Professor Gama Kury compara este tipo de ensino de língua à aprendizagem do uso do vestuário. “Ninguém vai de terno e gravata

à praia, tomar banho de mar, assim como não é adequado vestir apenas um calção de banho em um dia muito frio. Não há uma única roupa “certa” para se usar, da mesma forma que não há apenas uma forma certa de falar e de escrever”.

O ideal seria, então, que as pessoas conhecessem muitas possibilidades de expressão e que desenvolvessem a sua sensibilidade para avaliar qual delas seria a mais adequada em cada situação da vida. O ensino **descritivo** tem natureza científica, isto é, procura despertar nos alunos a capacidade de fazer observações, generalizações, sobre os fatos lingüísticos, sem aceitar passivamente regras que não entende.

Esta perspectiva parece óbvia, mas infelizmente a atitude prescritivista ainda é muito freqüente e precisa ser superada. De fato, havendo refletido sobre esse problema, é importante que todos nós nos empenhemos para questioná-lo, contribuindo para o esclarecimento e a correção de atitudes preconceituosas em relação às línguas.

1.9 O preconceito lingüístico

A percepção de que há uma variante lingüística “certa” é tão equivocada em termos estritamente lingüísticos como a idéia muito difundida de que há línguas superiores e línguas primitivas. Embora, obviamente, haja diferenças estruturais entre as línguas, não existe base científica para se afirmar que uma língua é intrinsecamente mais desenvolvida ou mais completa do que qualquer outra. Todas as línguas têm uma gramática complexa que permite que seus falantes as utilizem com diferentes finalidades, satisfazendo suas necessidades psicológicas e sociais eficientemente. Se uma língua ou uma variante de uma mesma língua se torna mais “prestigiada” por uma comunidade do que outra, isso não decorre de diferenças entre suas propriedades gramaticais, mas de fatores políticos, econômicos ou sociais. Assim, a afirmação de que uma língua é uma “gíria”, ou um “dialeto primitivo” menos desenvolvido do que outra, é equivocada e revela, apenas, a ignorância e o preconceito de quem a faz.

1.10 Língua oral e língua escrita

A escola pode ter um papel importante na correção do preconceito lingüístico. O ensino de língua na escola deve, para tanto, contribuir para superar dois equívocos muito generalizados:

- (1) *Existe uma única forma de falar*
- (2) *Escreve-se como se fala*

Como já dissemos acima e veremos ainda de forma mais detalhada nos capítulos III e IV, há no mundo uma grande diversidade lingüística e, para cada língua, há também muitas variantes, isto é, diferentes usos a serem adequados a diferentes situações. Portanto, acreditar que uma dessas variantes é a única “certa”, sendo as demais “erradas” é que é, em si, um equívoco. Outro equívoco comum é o que apontamos em (2), ou seja, o de que a escrita é apenas a transcrição gráfica da fala. Vamos, então, pensar sobre a relação entre o oral e o escrito para tentar compreender melhor essa importante diferença.

Uma primeira consideração diz respeito a saber o que apareceu primeiro, a fala ou a escrita. Embora haja controvérsias sobre como se deu o surgimento da linguagem na espécie humana, se foi resultado de um desenvolvimento adaptativo gradual ou de uma mega-mutação repentina, há um consenso entre os lingüistas de que a língua oral precedeu em muito a língua escrita. Tem-se dito que a fala é um fato biológico, enquanto que a escrita é um fato cultural. Como vimos, como parte da nossa dotação genética, somos pré-programados para falar, assim como o somos para andar, por exemplo. Entretanto, não temos uma pré-disposição biológica para a escrita. Tanto é assim que, em grande parte das sociedades humanas, tal como as sociedades indígenas brasileiras, não apareceram sistemas de escrita, mas não se conhecem sociedades humanas em que não se tenham desenvolvido sistemas lingüísticos orais. Obviamente, não se consegue estabelecer com precisão quando os sistemas orais teriam surgido. Muitos estudiosos afirmam que o aparecimento da sintaxe, ou seja, da importante capacidade de combinar itens lingüísticos, teria

se dado há cerca de duzentos mil anos. Outros pesquisadores, levando em consideração projeções sobre a evolução do cérebro, chegam a estabelecer que a origem da linguagem teria se dado há cerca de 2 milhões de anos! Quanto à escrita, há um certo consenso de que sua origem teria ocorrido na Mesopotâmia há cerca de quatro mil anos antes da era cristã, ou seja, em período muitíssimo mais recente do que o aparecimento das línguas orais na espécie.

Segundo reporta a professora Mary Kato, em seu interessante livro “No Mundo da Escrita”, a origem dos sistemas de escrita pode ser encontrada na expressão visual que, dos desenhos iniciais, desenvolve-se em duas direções: a arte gráfica e o sistema pictográfico usado na comunicação. Este sistema pictográfico não teria, inicialmente, uma relação direta com a fala e com sua expressão sonora, mas estaria relacionado diretamente aos objetos representados. É apenas em um momento posterior de sua história que os sistemas de escrita pictográficos desenvolvem-se em escritas fonográficas, ou seja, passam a representar os sons.



Escrita cuneiforme
suméria: séc. IV a.C.

Outra consideração fundamental nesta comparação entre o oral e o escrito é bastante óbvia: a fala é de base auditiva, enquanto que a escrita é de base visual. Esta diferença de substância do meio de expressão tem conseqüências importantes para a caracterização da língua oral e da língua escrita. Como diz um ditado popular, “as palavras, o vento leva”, ou seja, a fala é transitória, dinâmica, evanescente. Há pausas, interrupções, hesitações. Geralmente, a expressão oral se dá em situações espontâneas, onde se encontram presentes os participantes do ato comunicativo e o falante pode também lançar mão de recursos extras, como gestos, expressões faciais, diferentes volumes, entonações e melodias de voz, por exemplo. A escrita, por outro lado, não se dá, normalmente, na própria situação comunicativa, permitindo, por isso, maior planejamento. Podemos refletir, reescrever, mudar parágrafos de lugar, repensar certas palavras, etc. Até por que, segundo outro ditado popular, “escreveu, não leu, o pau comeu”. Quer dizer: a escrita tem maior permanência, não desaparece logo após a sua expressão, como é o caso da língua oral. Então, a comunicação escrita tem condicionamentos muito próprios, realmente diferentes da comunicação oral, face a face. No capítulo 5, vamos desenvolver melhor esses condicionamentos próprios do meio gráfico, cuja compreensão e prática podem ajudar o professor a desenvolver com seus alunos a arte da expressão escrita.

Quadro comparativo entre a fala e a escrita

LÍNGUA ESCRITA	LÍNGUA ORAL
Meio visual: permanência e durabilidade posteriores ao momento de expressão	Meio auditivo: transitoriedade, estando, geralmente, restrita ao momento da expressão
Os participantes do ato de comunicação, geralmente, não estão na presença um do outro e o contexto situacional imediato não é tão relevante	Os participantes estão interagindo diretamente um com o outro, havendo maior dependência do contexto situacional
Permite planejamento e organização mais cuidadosos e estruturados, subdividindo-se em períodos, parágrafos e apoiando-se em sinais de pontuação	É mais espontânea e sua estrutura menos convencional e planejada, incluindo mais improvisações, repetições, hesitações
Não conta com recursos extra-lingüísticos, como gestos, expressões faciais, tons de voz	Conta com recursos extra-lingüísticos, como gestos, expressões faciais, tons de voz
É mais sujeita a convenções prescritivas	É menos sujeita a convenções prescritivas

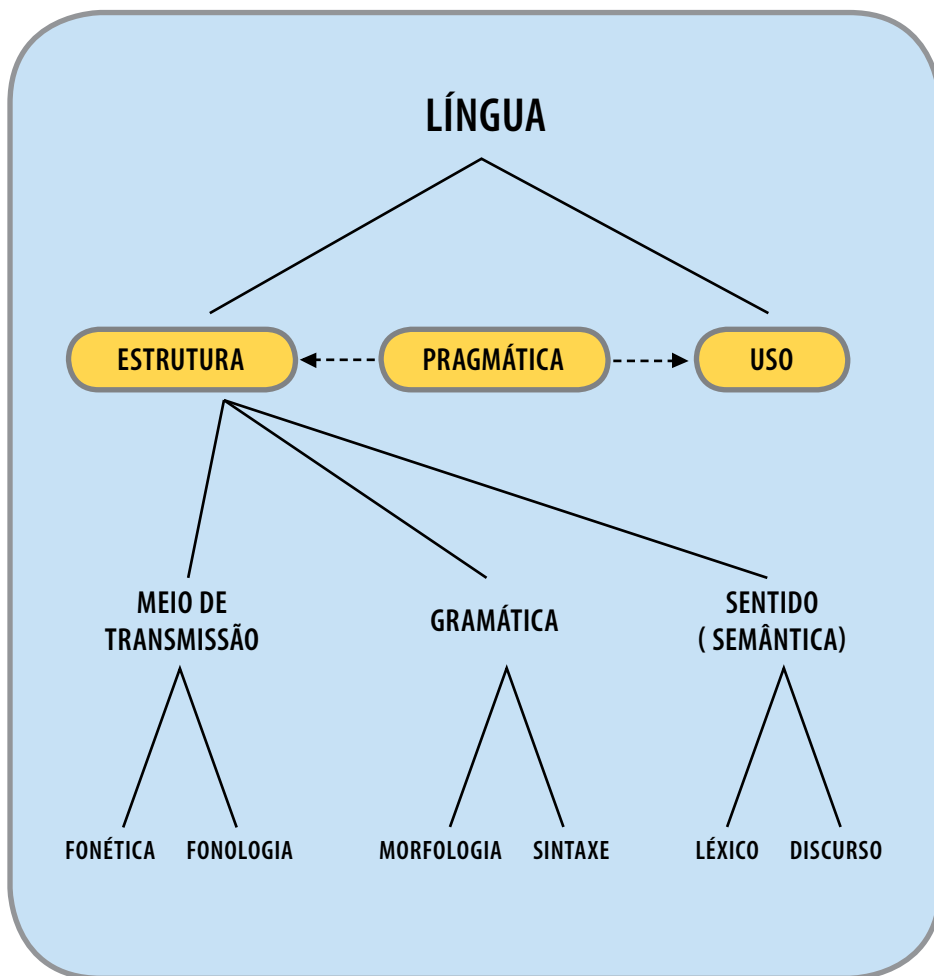
1.11 A forma da gramática

Como já deve estar claro, a perspectiva de ensino de língua em que se situa este livro é de natureza descritiva e produtiva. De um lado, preocupamo-nos em estudar e descrever os fenômenos lingüísticos sem estabelecer julgamentos de valor, prescrevendo normas. Neste sentido, exercitamos uma reflexão analítica que procura compreender os fenômenos de modo objetivo, buscando encontrar os componentes universais e particulares das línguas, que são produtos da mesma capacidade universal da linguagem. Por outro lado, interessamo-nos pelo processo de produção lingüística, a capacidade que nos permite gerar um número infinito de frases que nunca ouvimos antes.

Como visto acima, a linguagem é uma faculdade mental, um conhecimento que nos permite produzir e compreender frases gramaticais. Nosso conhecimento da gramática, no entanto, envolve diferentes conhecimentos. Por exemplo, um falante de português sabe que seqüências de sons como *mave* ou *sale* são possíveis nesta língua, embora não sejam usadas como palavras. Por outro lado, o falante avaliaria seqüências como *mbae* ou *at* como sendo ilegítimas em português. Da mesma forma, um falante de Karajá saberia dizer que palavras como *rori* ou *lie* poderiam existir em sua língua, enquanto que formas como *bnik* ou *nga* não poderiam ser Karajá. Ao adquirirmos ou aprendermos uma língua, portanto, desenvolvemos o conhecimento de seus sons específicos, podendo reconhecer e produzir seqüências de sons próprias daquela língua.

Esse conhecimento dos sons lingüísticos, por si só, não é, no entanto, suficiente para explicar o conhecimento da língua, como um todo. É preciso associar o conhecimento dos sons com os conceitos e idéias que serão expressos pelos sons. A gramática de uma língua é, portanto, um mecanismo mental que permite juntar o conhecimento dos sons com os conceitos e idéias, construindo palavras e frases. O conhecimento lingüístico é constituído, assim, por diferentes conhecimentos: o conhecimento dos sons (fonética) e fonemas (fonologia),

o conhecimento dos significados (semântica), o conhecimento dos princípios que permitem combinar sons e significados (sintaxe), formando as palavras e frases que usamos nas diversas situações da vida social (pragmática). De maneira mais ampla, podemos pensar esses componentes do conhecimento lingüístico com base no esquema abaixo:



No capítulo 2, estudaremos mais detalhadamente a natureza de cada um desses componentes do conhecimento da linguagem. Por ora, podemos ensaiar uma definição preliminar de cada subárea dos estudos lingüísticos:

Fonética – é o estudo dos sons da linguagem, do ponto de vista de sua pronúncia pelo aparelho fonador (Fonética Articulatória), de suas propriedades físicas (Fonética Acústica) e de suas propriedades perceptuais (Fonética Auditiva).

Fonologia – é o estudo dos sistemas de fonemas das línguas, isto é, dos elementos fônicos capazes de distinguir formas em uma língua.

Morfologia – é o estudo dos morfemas, isto é, as menores unidades funcionais na estrutura das palavras.

Sintaxe – é o estudo de como as palavras se combinam para formar sintagmas e orações.

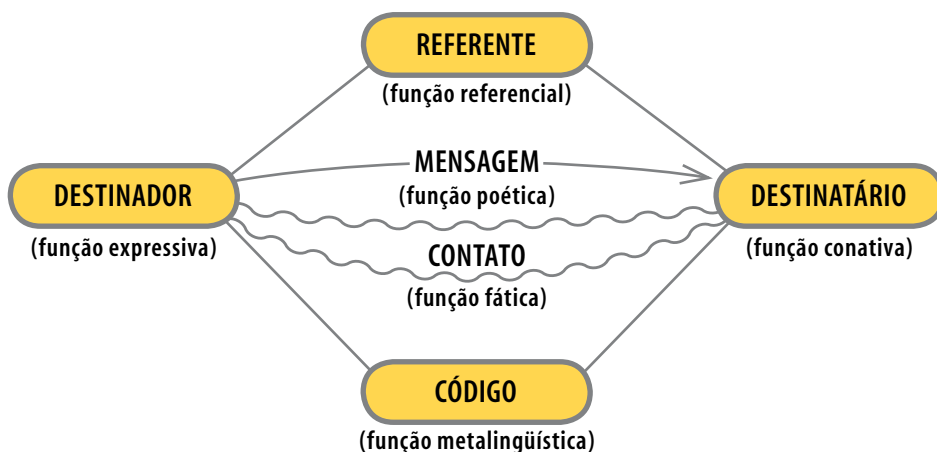
Semântica – é o estudo da significação lingüística.

Análise do Discurso – é o estudo dos discursos, isto é, das condições de produção dos enunciados lingüísticos constitutivos dos eventos de fala.

Pragmática – é o estudo dos atos de fala, ou seja, dos enunciados lingüísticos em sua relação com os usuários e com o contexto extra-lingüístico.

1.12 As funções da linguagem

O lingüista Roman Jakobson propôs o esquema a seguir, que sistematiza os elementos constitutivos de todo ato de comunicação verbal, argumentando que a ênfase em cada um desses elementos caracteriza uma função lingüística específica. Um destinador, remetente ou emissor envia uma mensagem a um destinatário. A mensagem deve referir-se a um contexto ou referente para ser recebida pelo destinatário ou receptor. Estes devem, também, conhecer, ao menos parcialmente, o código usado para cifrar a mensagem, que precisa ainda trafegar por um canal físico, estabelecendo uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, facultando a ambos entrar e permanecer em comunicação.



Como dissemos, segundo Jakobson, o enfoque em cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem, a saber:

- 1 **Função expressiva ou emotiva** – centra-se no destinatador ou emissor da mensagem. Há uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo que é dito. Como revela o julgamento subjetivo do emissor, a função emotiva é, geralmente, caracterizada pelo uso de pronomes e verbos na primeira pessoa do discurso (a pessoa que fala, o eu) e por interjeições e exclamações que revelam o sentimento do emissor.

Exemplo: *Ah! Eu creio no que digo e vou defender
minhas opiniões até o fim!*

- 2 **Função apelativa ou conativa** – centra-se no destinatário ou receptor da mensagem. Há uma intenção de atuar sobre a segunda pessoa do discurso (a pessoa com quem se fala, o tu ou você). É característica, por exemplo, da linguagem da propaganda política ou comercial, sendo freqüente o uso dos pronomes e verbos na segunda pessoa, bem como do imperativo e do vocativo.

Exemplo: *Você não pode perder essa oportunidade.
Venha conhecer esta promoção!*

3 **Função referencial** – centra-se no referente ou contexto; é de base denotativa, factual, buscando informar com a máxima objetividade, sem manifestar a opinião explícita do emissor ou tentar persuadir o receptor. Tem como marca a predominância da terceira pessoa do discurso (a pessoa de que se fala, o ele).

Exemplo: *A capital do Brasil é a cidade de Brasília.*

4 **Função fática** – centra-se no canal ou contacto físico ou psicológico entre o emissor e o receptor; serve, fundamentalmente, para testar se o canal funciona, para prolongar ou interromper a comunicação, bem como para atrair a atenção do interlocutor ou confirmar sua atenção continuada.

Exemplo: *Alô, tudo bem? Está me ouvindo?*

5 **Função metalingüística** – centra-se no código; tem por finalidade verificar se o código utilizado permite a comunicação entre emissor e receptor, sem incertezas e ambigüidades.

Exemplo: – *O que você quer dizer com a palavra vórtice?*
– *Vórtice significa turbilhão, redemoinho.*

6 **Função poética** – está centrada na mensagem, colocando em evidência suas propriedades estéticas, pelo ritmo, pela rima, pela sonoridade.

Exemplo: *Vozes veladas, veludasas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas*
[Cruz e Sousa]

Atividades Sugeridas

- 1 Vá à biblioteca, escolha um livro, abra-o em uma página qualquer, escolha uma frase simples. Agora, procure uma repetição exata desta frase. Talvez você não consiga encontrar, embora procure em todos os demais livros da biblioteca. Que conclusões você pode tirar desse fato?
- 2 Em inglês, reporta-se, por exemplo, que alguém que queria falar *take the bike* “leva a bicicleta”, disse *bake the bike* “assa a bicicleta”. Você conhece exemplos de “deslizes da língua” como esses em outras línguas, além do Português e do Inglês? Sua ocorrência indica falha de competência ou de desempenho linguístico? Por quê?
- 3 Reveja os conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade estudados na seção 1.6 e, em seguida, avalie cada uma das frases abaixo, procurando decidir quais são agramaticais e quais são gramaticais, mas inaceitáveis.
 - () Quem um livro sobre te impressionou?
 - () O cachorro que o gato que o rato assustou arranhou latiu.
 - () Esta frase não verbo.
 - () Esta frase tem contém dois verbos principais.
- 4 Um exame dos períodos a seguir revela a dificuldade de organizar os enunciados em um conjunto minimamente coeso e coerente. Em (a), há uma enumeração de fatos, justapostos sem paralelismo ou nexos lógicos entre eles, caracterizando uma estrutura de “arrastão”, onde orações independentes e dependentes são atadas entre si por conectivos inadequados. Em (b), o primeiro sintagma (a metodologia didática) parece ser um tópico, com o qual o comentário seguinte (eu acho muito bom) não concorda, resultando em um anacoluto. A terceira oração (que o professor usou para nós) é ambígua entre uma leitura como subordinada substantiva (eu acho muito bom que o professor usou para nós) e uma leitura como adjetiva extraposta (a metodologia didática que o professor usou para nós). Em (c), não se consegue estabelecer a oração principal, a menos que se interprete a oração

iniciada por “que alegria” como exclamativa e, caso decidamos assim, não temos como integrar o material subsequente no mesmo período. Pode-se concluir que estamos diante de tentativas de transposição de discursos orais para a escrita. Na situação dialógica oral, a enumeração enfadonha de (a) talvez possa funcionar em virtude de recursos gestuais, do jogo de inflexões da voz. Em (b), a pronúncia provavelmente também contribuiria para esclarecer se o locutor acha muito bom que o professor tenha usado certa metodologia (valor substantivo) ou se a metodologia é que é boa (valor adjetivo). Mesmo em (c), a situação face a face poderia permitir que se identificasse com facilidade o tipo da segunda oração. Na escrita, entretanto, sem os recursos do som, do gesto e da situação, esses períodos resultam caóticos e mesmo impossíveis de ser interpretados.

Com base na análise acima, reescreva cada período, adequando-o às características do discurso escrito:

- (a) “Durante da semana os trabalhos foram mais clara os sons das palavras que se usa de maneira falar e de interessar os conhecimentos do professor dar o exemplo e os estudos linguísticos como surgiu as idéias com sugestões de expressar e utilização do uso os sons que se diz, através do conhecimento.”
- (b) “A metodologia didática, eu acho muito bom, que o professor usou para nós, além disso, nos vão levar o nosso conhecimento.”
- (c) “Quando eu o vi que alegria que senti foi muito grande porque como um amigo igual a este que nunca mais vou encontrar.”

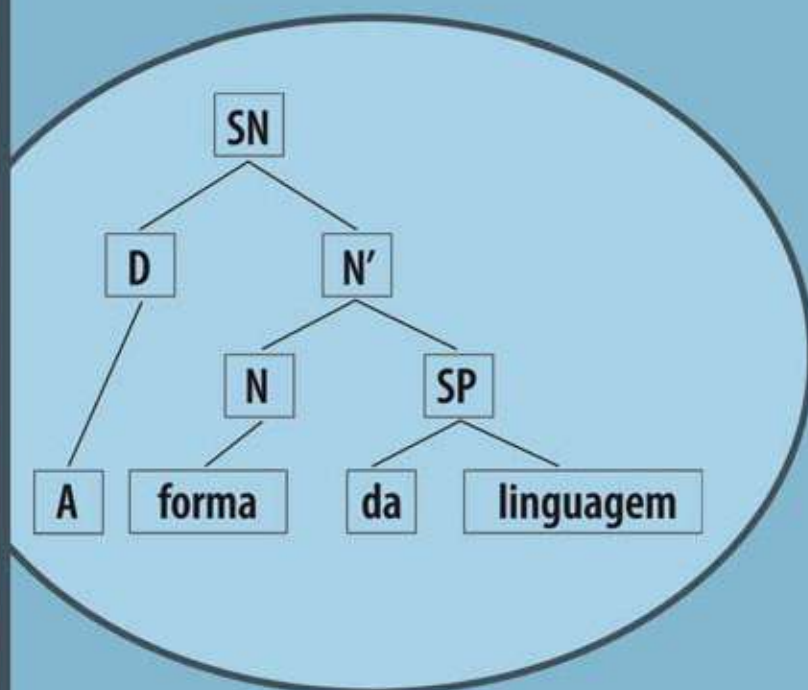
5 Comente a figura na página 29.

* * *

- BACK, Eurico. (1978). Ensino de Língua e Integração Social. In: Lúcia Lobato (org), *Lingüística e Ensino do Vernáculo. Revista Tempo Brasileiro*, 53/54, p. 112-144.
- CHOMSKY, Noam. (1997). Chomsky no Brasil. *Revista Delta*, vol. 13.
- CURY, Adriano da Gama. (2000) *Novas Lições de Análise Sintática*. São Paulo: Ática.
- JAKOBSON, Roman. (1995). *Lingüística e Comunicação*. 20ª ed. São Paulo: Cultrix.
- KATO, Mary. (2000). *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- LOBATO, Lúcia (org). (1978). *Lingüística e Ensino do Vernáculo. Revista Tempo Brasileiro*, 53/54.
- LEMLE, Miriam. (2002). Conhecimento e Biologia. *Revista Ciência Hoje*, vol. 31, n. 182, p. 34-41.
- LUFT, Celso Pedro. (2000) *Língua e Liberdade: Por uma nova concepção da Língua materna e seu ensino*. São Paulo: Ática.
- LYONS, John. (1981). *Linguagem e Lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PINKER, Steven. (2002). *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VANOYE, Francis (1981) *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

Capítulo 2

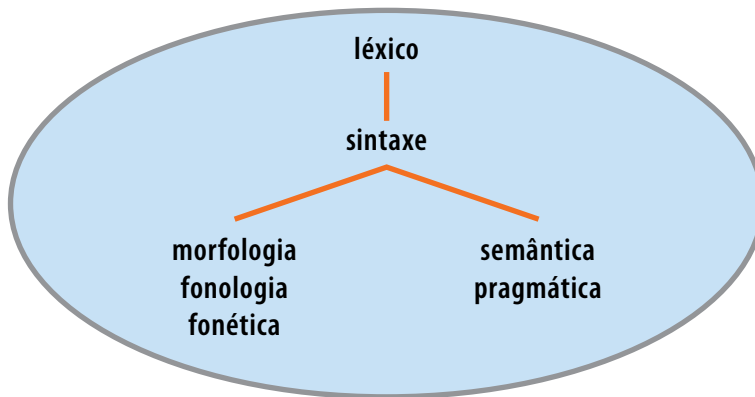
A Forma da Linguagem



Como vimos no capítulo anterior, a linguagem é uma faculdade biológica exclusiva dos seres humanos, que permite a aquisição de uma ou mais línguas. As línguas são produtos sociais da capacidade de linguagem e, por isso, suas estruturas específicas resultam da fixação dos princípios da gramática universal em parâmetros particulares. Podendo ser concebida como um órgão da mente humana, a linguagem tem a mesma forma para todos os membros da espécie, não havendo, por isso, línguas “primitivas” ou mais desenvolvidas. Vimos também, no capítulo I, que podemos pensar a linguagem como sendo constituída por sub-componentes especializados em certos tipos de operações. No presente capítulo, vamos apresentar, com maior detalhe, não só as disciplinas lingüísticas que estudam esses sub-componentes estruturais da faculdade de linguagem, como também a pragmática, disciplina que focaliza o uso lingüístico em diferentes contextos e intenções de fala.

2.1 A estrutura da linguagem

Conforme ilustrado no gráfico da página seguinte, o conhecimento gramatical pode ser subdividido em diferentes módulos. Os falantes de uma língua possuem um léxico mental, constituído pelo conjunto de palavras de sua língua. O componente central do conhecimento lingüístico é a sintaxe, que reúne as palavras para formar frases. As palavras, por sua vez, têm uma estrutura interna que é especificada pelo componente morfológico. A fonologia especifica os fonemas que constituem a forma das palavras que serão, então, convertidas em sons, que são caracterizados pela fonética. Finalmente, o conhecimento semântico permitirá o entendimento dos significados das palavras e frases e o conhecimento pragmático facultará a sua caracterização contextual e intencional.



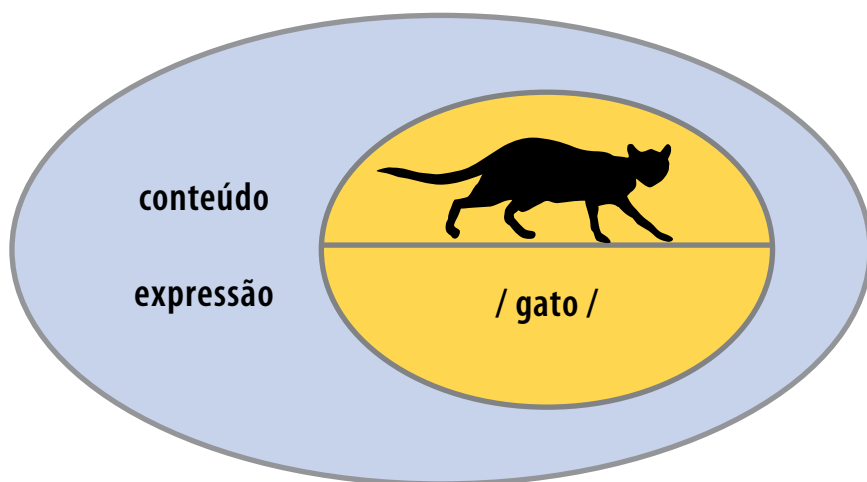
Na próxima seção, introduziremos a noção de signo lingüístico, mostrando como ela integra em si os diferentes conhecimentos que constituem a linguagem. Vamos apresentar, em seguida, cada uma das disciplinas que têm por objeto o estudo desses conhecimentos específicos, iniciando pela Fonética, que estuda os sons, a manifestação mais concreta do conhecimento lingüístico. Em seguida, exploraremos a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, o Léxico e a Pragmática.

2.1.1 O signo lingüístico

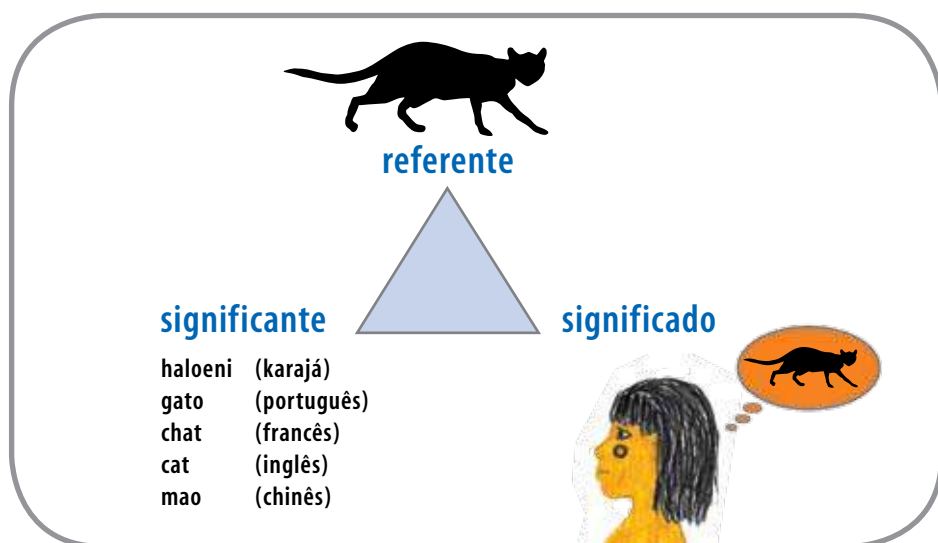
Quando uma pessoa tem uma idéia que deseja transmitir para outra, não pode fazê-lo diretamente, pois seu receptor não conseguirá observar o conteúdo da idéia, a menos que esta encontre uma expressão material. Essa expressão material pode ser, por exemplo, um texto escrito, em que as palavras estão grafadas em um papel, representando os sons. Pode também ser constituída por gestos, como no caso das línguas de sinais usadas pelos deficientes auditivos. Mais freqüentemente, a pessoa executa certas atividades físicas com os chamados órgãos articulatórios (por exemplo, lábios, língua, e cordas vocais). Estes movimentos criam ondas sonoras que são transmitidas pelo ar. O destinatário ouve os sons e, correndo tudo bem, decodifica e recebe a mensagem. Nos três exemplos acima, uma lín-

gua foi usada para a comunicação, mas observe que a língua não é, propriamente, nem os diferentes tipos de expressão material (as letras no papel, os sinais gestuais, os sons transmitidos pelo ar) e nem os pensamentos por eles representados. A língua é o mecanismo que permite ao emissor da mensagem a associação de um conteúdo mental (a idéia) a uma expressão material (letras, sinais, sons). O destinatário da mensagem, falante da mesma língua, recebe a expressão material e reconstrói a idéia do emissor a partir desses sinais físicos. Uma língua é, portanto, uma forma de estabelecer correlações entre um plano de expressão e um plano de conteúdo, associando sinais materiais a significados mentais. Ela contribui para a organização do pensamento, fornece a ele uma direção, dá-lhe uma forma. Além disso, ela possibilita a sua transmissão concreta através da substância física dos gestos, letras ou sons.

Podemos, então, conceber as unidades lingüísticas como entidades de dupla face ou **signos**, que têm como propriedade fundamental o estabelecimento de uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. O plano de expressão do signo lingüístico costuma também ser denominado, segundo a tradição da lingüística estruturalista de Ferdinand de Saussure, de **significante**. O plano de conteúdo do signo, segundo esta mesma tradição, é também denominado de **significado**.



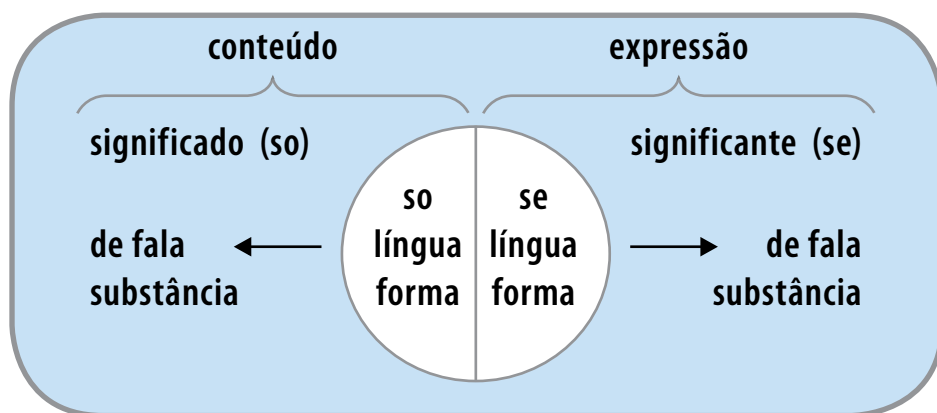
Há três observações importantes a serem feitas aqui. Primeiro, deve ficar claro que o signo lingüístico é **arbitrário** ou convencional. Isto é, não há nada, por exemplo, no significante /gato/ que esteja intrinsecamente relacionado ao conceito de gato. Tanto é assim, que as línguas variam essa codificação.



Como ilustrado na figura acima, o conceito de gato pode ser expresso por diferentes conjuntos de sons, dependendo da língua. Assim, em Karajá, chama-se ao felino *haloeni*; em francês, diz-se *chat*; em inglês *cat*; em chinês *mao*. Além disso, a figura também ilustra o fato de que o significado é uma **imagem mental** do referente, isto é, do objeto ou ser representado e não o referente em si mesmo. Naturalmente, pois o signo lingüístico é um objeto mental e o referente do signo é um objeto do mundo material. O animal gato não está, obviamente, dentro de nossa cabeça. O que está em nossa mente é a imagem mental do animal.

Finalmente, é preciso ficar claro que o signo lingüístico é uma entidade da língua, esse produto social da faculdade da linguagem, que se encontra na mente de todos os seus falantes. É por isso que os falantes de uma dada língua podem se entender entre si. Entretanto,

ao usarem os signos lingüísticos, os falantes executam-nos de forma variável. Do ponto de vista do significante, ninguém fala a mesma palavra exatamente da mesma forma. Se repararmos atentamente, até uma mesma pessoa não consegue pronunciar uma dada palavra duas vezes, de modo idêntico. Do ponto de vista do significado, ocorre a mesma coisa: o conceito que alguém tem de um gato, por exemplo, não é exatamente a mesma imagem mental que qualquer outra pessoa tem do bichano. Assim, conforme ilustrado na figura a seguir, o plano de expressão do signo admite um **significante de língua** e um **significante de fala**. Da mesma forma, o plano de conteúdo do signo admite um **significado de língua** e um **significado de fala**.



Temos, pois, de acordo com estas considerações:

- 1 Um conjunto de elementos gerais e abstratos, psíquicos, os elementos formais da língua, parte da competência dos seus usuários. Os significantes e os significados da língua, armazenados na memória dos falantes/ouvintes são imprecisos e vagos, “palavras em estado de dicionário”.
- 2 Um conjunto de atos de fala, concretos e particulares, atos psicofísicos. Cada atualização particular dos signos na fala faz com que estes assumam um caráter particular e concreto, de modo a dar conta da especificidade de cada experiência. No desempenho da fala, a “palavra em estado de dicionário” torna-se “palavra acontecimento”.

Assim, do lado do **plano de conteúdo** do signo lingüístico:

Aos significados de língua (gerais) correspondem significados de fala (particulares), cujo número tende *ad infinitum*. Os significados de fala são emitidos com base nos significados de língua, mas, na fala, o vocábulo se materializa, ganha substância, torna-se mais preciso. Observe o texto do escritor Carlos Drummond de Andrade. O vocábulo “pão”, parte do nosso léxico mental abstrato, pode adquirir uma vasta gama de significados específicos na fala concreta:

*“Que pão?
Doce? de mel? de açúcar? de ló? ... de trigo?
de milho? de mistura? de rapa? de saruga? francês?
nosso de cada dia? ganho com o suor do rosto?
que o diabo amassou?”*

[*A Eterna Imprecisão da Linguagem* de Carlos Drummond de Andrade]

Do lado do **plano de expressão** do signo lingüístico:

Do mesmo modo que os significados lingüísticos gerais se singularizam na fala, os significantes lingüísticos formais também se substanciam materialmente na fala. A realização concreta das unidades formais do plano de expressão ou **fonemas** também pode variar *ad infinitum*. Duas pessoas não pronunciam o mesmo som de modo idêntico. Como já lembramos, até uma mesma pessoa não pronuncia duas vezes o mesmo som, pois o aparelho vocal humano não permite tal precisão. No entanto, o fonema é reconhecido como único, pois, segundo o lingüista Trubetzkoy, é um “som da língua”, não um som da fala, sujeito a variações no discurso. Observe, por exemplo, as variações de pronúncia da palavra “carro” no português brasileiro, comparando as falas dos cariocas, gaúchos, mato-grossenses, etc. Embora as pronúncias sejam bastante diferentes, todos se entendem. Assim como cada músico executa a mesma partitura com características próprias, também os significantes de língua são atualizados na fala de modo extremamente variável.

2.2 A fonética

Há, portanto, no plano de expressão da língua, dois subníveis: o nível das formas de expressão e o nível das substâncias de expressão. Por isso, há duas disciplinas estudando o plano de expressão: a Fonética, que é o estudo da expressão lingüística, quanto à sua substância e a Fonologia ou Fonêmica, que é o estudo da expressão lingüística do ponto de vista de sua forma.

Podemos, agora, delimitar as áreas de interesse da Fonética:

- 1 **Fonética Articulatória ou Fisiológica** – Estuda como o chamado aparelho fonador coloca o ar em movimento e como os movimentos articulatorios se coordenam para produzir os sons e cadeias de sons.
- 2 **Fonética Acústica** – Estuda como o ar vibra entre a boca do falante e o ouvido do receptor, buscando analisar os movimentos do ar em termos físicos. O movimento vibratório do ar é convertido em atividade elétrica, analisando-se o resultado em termos de frequência, de amplitude de vibrações e de timbre.
- 3 **Fonética Auditiva, Psicológica ou Perceptual** – Estuda como o ouvido registra os sons, analisando como o ouvinte reage aos estímulos físicos que o atingem.

Nesta seção, vamos nos restringir a apresentar algumas noções fundamentais de Fonética Articulatória, para que possamos classificar e transcrever os sons produzidos na fala. É importante que o professor de língua, principalmente o professor indígena que, geralmente, lida em sala de aula com uma ou mais línguas, além do português, seja capaz de reconhecer e executar os sons, sabendo identificar como e onde eles são produzidos. É importante também saber registrar graficamente os sons usando o alfabeto fonético internacional criado pela Associação Internacional de Fonética (*International Phonetic Association* – IPA), que permite grafar cada som com um símbolo inequívoco. Enquanto as ortografias, de modo geral, apresentam correspondências ambíguas entre as letras e os sons que es-

tas representam, os símbolos fonéticos permitem registrar os sons de forma precisa. Por exemplo, na ortografia do português, há letras que podem expressar sons diversos, tais como a letra *x*, que pode representar o som [ʃ], como em *xícara*, o som [z], como em *exame*, o som [s], como em *sintaxe*, e mesmo os sons [ks], como em *maxilar*. Por outro lado, há sons que podem ser grafados por mais de uma letra, tal como o som [s], que pode ser grafado com a letra *s*, como em *sala*; com a letra *c*, como em *cera*; com a letra *ç*, como em *moço*; com o dígrafo *ss*, como em *massa*. Como é padrão em fonética, os vocábulos transcritos usando os símbolos fonéticos serão apresentados entre colchetes.

Cabe lembrar ainda que o estudo da Fonética e da Fonologia é fundamental para subsidiar o importante debate sobre as ortografias das línguas.

2.2.1 Fisiologia da fala



O aparelho fonador humano é constituído por diferentes partes, algumas das quais pertencem ao aparelho digestivo, outras ao aparelho respiratório. A boca e a faringe, órgãos do aparelho digestivo, desempenham papel essencial na formação das vogais e consoantes. As dimensões dessas cavidades podem ser modificadas pela ação dos músculos da língua, do palato mole e da faringe.

O aparelho respiratório participa integralmente da produção do som da fala. Os pulmões produzem a corrente de ar comprimido utilizada para a geração do som. A laringe, que destina-se originariamente à passagem de ar, e a glote, cuja função original é, de fato, a prevenção da queda de corpos estranhos no interior do aparelho respiratório, também participam ativamente da produção da fala. Não há, pois, uma predisposição fisiológica para a fala que, como afirma o lingüista brasileiro Mattoso Câmara Jr., parece ter resultado de um esforço criador do homem.

O aparelho fonador compreende três partes:

- 1 **Aparelho respiratório**
- 2 **Laringe**
- 3 **Cavidades supra-glóticas (caixas de ressonância)**

1 O aparelho respiratório

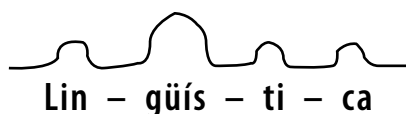
→ Os pulmões

A respiração compreende duas fases: a inspiração e a expiração. Na inspiração, as cavidades pulmonares vão aumentando à medida que a caixa torácica se desdobra, em virtude do abaixamento do diafragma e elevação das costelas. Esse aumento de volume dos pulmões produz uma chamada de ar externo, o qual entra pelas fossas nasais ou pela boca, passando pela faringe e pela traquéia. A expiração resulta da elevação do diafragma e concomitante abaixamento das costelas, o que ocasiona a expulsão de grande parte do ar contido nos pulmões. É este ar, expulso na expiração, o utilizado para a fonação. É também possível, em princípio, produzir sons durante a inspiração, mas trata-se

de uma possibilidade apenas excepcionalmente utilizada. Tais sons são produzidos freqüentemente pelas crianças e, às vezes, também quando soluçamos.

A língua Karajá tem uma consoante pronunciada com corrente de ar ingressiva. Por exemplo, em uma palavra como *tori* “não índio”, a letra *t*, transcrita foneticamente como [d] é prolada com uma chamada de ar do exterior.

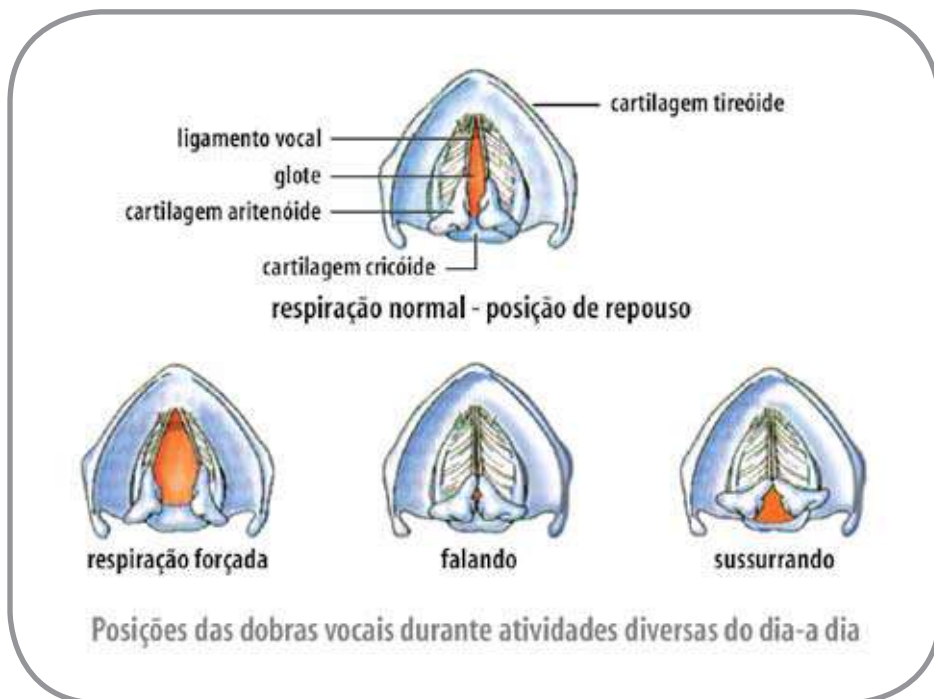
O ato de expiração é o reverso desse processo. Na expiração calma não há, propriamente, movimento muscular. Há apenas relaxamento. Mas, na fala e na respiração acelerada, há outros músculos que puxam as costelas para baixo e o diafragma para cima, permitindo que a expiração dure muito mais (até oito vezes mais do que a inspiração). Quando se fala alto, o ar é empurrado para fora com mais força. A corrente de ar não é expelida com uma pressão constante. O ar sai com maior ou menor pressão, de acordo com o padrão silábico, de modo que a pressão é maior no centro silábico e nas sílabas tônicas do que nas margens e nas átonas, onde há menor força expiratória. As diferenças de pressão na palavra “lingüística” podem ser assim representadas:



Coloque a mão na frente da boca ao pronunciar a palavra acima e você sentirá a pressão do ar mais forte na sua palma ao pronunciar a sílaba – güís –. Isso ocorre porque imprimimos maior força expiratória nas sílabas tônicas do que nas átonas.

2 A laringe

É uma espécie de caixa cartilaginosa situada no fim da parte superior da traquéia. É formada por diversas cartilagens, uma das quais, a tireóide, aparece no pescoço dos homens. Esta cartilagem está presa à cricóide, que tem a forma de um anel e constitui a base da laringe. As aritenóides são pequenas cartilagens em forma de pirâmide situadas sobre a parte mais larga da cricóide, móveis graças ao sistema de músculos que as dirige e faz com que deslizem, girem ou oscilem. É na parte interna das aritenóides (apófise vocal) que estão presas as cordas vocais.



→ As cordas vocais

O nome “corda” é impróprio. Trata-se na realidade de lábios ou dobras, simetricamente situados à direita e à esquerda da linha mediana. Esses lábios são dois músculos gêmeos elásticos, formados pela capa muscular que reveste interiormente as cartilagens da laringe. Quando o ar sai dos pulmões, elas podem permitir a passagem livre, se estiverem abertas, e, assim, não vibrarão. Se, ao contrário, oferecem resistência, entrarão em vibração, numa média de 100 a 300 vibrações ou ciclos de onda por segundo. No primeiro caso, o som é dito surdo ou desvozeado, no segundo, sonoro ou vozeado. Se as cordas estiverem completamente cerradas, a ponto de impedir momentaneamente que o ar saia dos pulmões, produz-se um som chamado “oclusão glotal”, bastante utilizado como traço distintivo em várias línguas. Quando estão semicerradas, produz-se um sussurro chamado “aspiração glotal”, característico do som inicial de *house* “casa”, no inglês.

Das cordas vocais, dependem as diferenças de tom, importantes como traço distintivo em muitas línguas. As cordas vocais são o primeiro obstáculo que o ar proveniente dos pulmões encontra. Através do movi-

mento das aritenóides, que são movidas pela ação muscular, as cordas vocais juntam-se ou abrem-se. Uma série de tossidos muito breves pode nos dar a sensação das cordas vocais. As cordas vocais podem desempenhar aberturas e fechamentos muito mais rápidos do que os lábios. Os lábios podem abrir e fechar cerca de 10 vezes por segundo, mas as cordas vocais podem chegar a vibrar até 1000 vezes por segundo.

Podemos sentir a vibração das cordas vocais pronunciando “ssss”, “zzzz”, “ssss” e “zzzz”, alternadamente, com as mãos na garganta. As cordas vocais são mais espessas e longas no homem do que na mulher, por isso o homem tem voz mais grave, já que as cordas vocais não vibram tantas vezes como nas mulheres. A musculatura das cordas vocais permite que elas sejam alongadas e encurtadas tornando-as mais ou menos espessas. Se dermos uma série de tossidos curtos, podemos também sentir as cordas vocais fechando e abrindo sucessivamente, produzindo o som conhecido como oclusivo glotal, utilizado em diversas línguas, como por exemplo na língua indígena brasileira Xavante (exemplo: a'wẽ [aʔwẽ] “Xavante”). Outra função das cordas vocais diz respeito ao tom. Se dizemos “Não!”, o número de vibrações é menor do que em “Não?”, provocando diferenças de entonação, capazes de distinguir tipos de frases (declarativa, exclamativa, interrogativa). Em algumas línguas tonais, como o chinês, ou algumas línguas indígenas brasileiras como, por exemplo, a língua Nambikwara ou a língua Tikuna, esta diferença de tom pode diferenciar não só tipos de frases, mas também itens vocabulares.

3 As cavidades supra-glóticas

→ A faringe

Logo acima da laringe encontra-se a faringe, que é uma cavidade tubular que se ramifica nas cavidades oral e nasal. A faringe se estende desde a parte superior da laringe até a parte posterior da cavidade nasal. Funciona como a primeira caixa de ressonância. A voz produzida na laringe teria uma ressonância muito pequena se não ressoasse nestas caixas. Assim como as cordas de um violão produziram sons com menor ressonância se não houvesse a caixa do instrumento. Esta caixa funciona, então, como o primeiro amplificador da voz.

→ A cavidade oral

A cavidade oral forma, junto com a cavidade nasal, a saída do aparelho fonador. A cavidade oral ou bucal pode mudar de forma e de volume quase infinitamente não só pelos diferentes graus de abertura que pode assumir, mas também devido aos movimentos da língua que a ocupa em grande parte e assenta em sua parte inferior. A língua é o órgão da fala por excelência. Em português e também em muitos outros idiomas, o vocábulo *língua* indica tanto o órgão da boca quanto o sistema lingüístico-órgão em si. Apresenta grande flexibilidade e precisão de movimentos. A cavidade oral é limitada superiormente pelo palato duro, na parte anterior, e pelo palato mole, na parte posterior. O palato duro é fixo, enquanto que o palato mole é móvel.

Acima das gengivas, encontram-se os alvéolos. No fundo da boca, a úvula, que é uma pequena porção de tecido na ponta do palato mole ou véu palatino, pode ser facilmente visualizada ao espelho. O véu palatino determina se o som é oral ou nasal. Abaixado, fecha o canal oral. Levantado, fecha o canal nasal.

Pode-se visualizar o véu palatino, pronunciando-se frente ao espelho, alternadamente, [a] e [ã], enquanto se mantém a boca bem aberta. O véu palatino é o tecido adiposo, no fundo da boca, que se eleva ao pronunciarmos a vogal oral [a], forçando que o ar escape inteiramente pela boca. Ao pronunciarmos a vogal nasal [ã], o véu se abaixa, permitindo que a corrente de ar pulmonar prossiga para a caixa de ressonância nasal.

Na boca, encontram-se também os dentes e os alvéolos. Acima dos alvéolos, está a região pré-palatal. Há ainda os lábios, cuja grande mobilidade permite que se fale de uma quarta caixa de ressonância, modificando, assim, o efeito da cavidade bucal (labialização).

→ A cavidade nasal

Tem dimensões fixas. Distinguem-se aí sons:

Nasais – Como [m] e [n] em que a maior parte do ar escapa pelo nariz. Teste a diferença entre [m] e [b], por exemplo, pondo a mão em frente à boca. Em [b], pode-se sentir maior pressão de ar na palma da mão do que em [m], que permite que parte do ar escape pelo nariz.

Nasalizados – O ar escapa igualmente pela boca e nariz, como em [ã].

Note-se que o abaixamento do véu palatino abre caminho para que o som escape pelo nariz, mas não evita totalmente que o som chegue à boca. O ar só sai totalmente nasalizado se a boca estiver fechada como em [hummmm]. Não é importante que o ar saia pelo nariz, o que realmente importa é que o véu palatino esteja abaixado, permitindo que o ar vibre na caixa de ressonância nasal. Ao se fazer um som como [ã], pode-se verificar que, mesmo ao se fechar a saída de ar pelo nariz com os dedos, o som continua o mesmo. Ao se falar um som como [hummmm], o ar escapa totalmente pelo nariz, pois a boca está fechada. Se fecharmos o nariz com os dedos, o som parará, pois a corrente expiratória é interrompida.

→ A cavidade labial

Os lábios também podem funcionar como outra cavidade de ressonância. São altamente flexíveis. Esta flexibilidade tem grande influência na qualidade do som.

Por exemplo, diga continuamente iiiiiiiiii [i:] e, sem mover a língua, arredonde gradualmente os lábios e verá que o som muda de [i:] para [ü], produzindo uma vogal arredondada, comum em francês e alemão e também presente em algumas línguas indígenas brasileiras.

2.2.2 Tipos articulatórios

Conforme proposto pelo foneticista norte-americano J. Catford, a partir da divisão do aparelho fonador estabelecida acima, pode-se classificar as diversas possibilidades articulatórias postas à nossa disposição por este aparelho.

O aparelho vocal humano, como vimos, é um aparelho que converte energia muscular em energia acústica. Este processo é realizado através de dois tipos básicos de atividades produtoras de som:

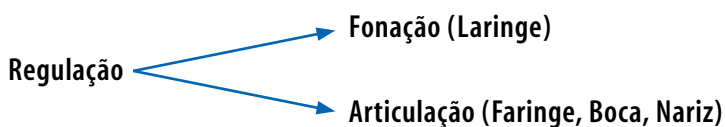
- 1 **Movimento do ar (iniciação)**
- 2 **Modulação do ar (regulação)**

1 Iniciação

	CORRENTE DE AR	DIREÇÃO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
INCOMUM	PULMONAR	INGRESSIVO	O ar flui para dentro dos pulmões na inspiração (susto)	Utilizado em poucas línguas. A língua Karajá tem uma consoante ingressiva
		EGRESSIVO	O ar flui para fora dos pulmões na expiração	É utilizado em todas as línguas; na maioria, é o único utilizado
GLOITALIZADOS	GLOTAL	INGRESSIVO	A laringe move-se para baixo, puxando o ar para baixo. (sons de crianças e soluços)	Raro, mas existente em línguas indígenas do México e da Guatemala
		EGRESSIVO	A laringe move-se para cima, empurrando o ar para fora	Utilizado em todas as línguas do Cáucaso, muitas línguas ameríndias e algumas línguas africanas
CLIQUES	ORAL	INGRESSIVO	A língua expulsa o ar da boca para dentro. Os lábios também podem expulsar o ar para dentro (beijo)	É utilizado regularmente em algumas línguas da África (Zulu, Hotentote)
		EGRESSIVO	A língua expulsa o ar da boca para fora. Os lábios também podem expulsar o ar para fora (beijo p/ fora)	Não é utilizado fonologicamente em nenhuma língua conhecida.

O Português usa apenas os sons pulmonares egressivos distintivamente. Os cliques, estalos feitos na boca, podem ser utilizados e os glotalizados também, mas de forma assistemática, sem valor distintivo.

2 Regulação



→ Fonação

O processo de fonação é a produção de energia pelos movimentos das cordas vocais. As cordas são responsáveis por:

Vibração → *sons sonoros (vozeados)*

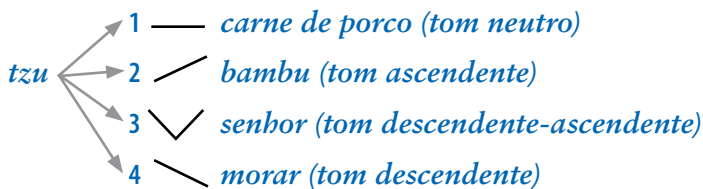
Ausência de Vibração → *sons surdos (desvozeados)*

Além disso, o tom é dado pelas cordas vocais. Trata-se da altura da voz que decorre de uma maior ou menor frequência vibratória em certa unidade de tempo.

Deve-se distinguir tom de entonação.

Tom → *Diferenças de frequência significantes estão associadas aos vocábulos, aos itens lexicais.*

Exemplo: *O Chinês é uma língua tonal, pois pode diferenciar vocábulos com base no tom.*



Entonação → *Diferenças de frequência significativas estão associadas às frases.*

O português utiliza a entonação para distinguir tipos de frases.

Exemplo: *“Ele chegou.” versus “Ele chegou?”.*

→ Articulação

Chegamos aqui à articulação no sentido técnico estrito: atividades de regulação que ocorrem acima da laringe. Com o auxílio dessas diferentes articulações e das suas combinatórias, é possível modificar de diversas formas a corrente de ar que vem dos pulmões. Esta passagem de ar pode ser livre, comprimida ou detida.

1 Livre – O ar sai livremente, sem impedimento. O ar sai pela boca, por cima da língua. Os sons produzidos com a passagem livre são sons vocálicos, chamados vocóides. A qualidade dos vocóides é determinada pela configuração dos lábios e da língua e pelo movimento do maxilar inferior, que controla o volume da cavidade bucal.

- 2 **Comprimida / Detida** – A passagem de ar pode ser impedida por uma oclusão ou por uma constrição. A corrente de ar pode ser momentaneamente parada, forçada por um estreitamento entre dois articuladores, canalizada pelo centro da língua, ou dividida pelos lados da língua. Os sons produzidos com a passagem impedida são sons consonânticos, chamados **contóides**.

Os termos **vocóide** e **contóide** estão sendo usados em lugar dos termos mais conhecidos de vogal e consoante para distinguir entre sons fonéticos e sons fonêmicos. Isto é, um vocóide fonético pode funcionar numa determinada língua como uma vogal, e um contóide como uma consoante, mas acontece, às vezes, que um vocóide fonético funcione numa determinada língua como uma consoante e vice-versa.

2.2.3 A Classificação dos contóides

Os contóides classificam-se pelo modo de articulação, pelo ponto de articulação, pela sonoridade, pelas articulações secundárias.

→ Modo de articulação

- 1 **Oclusivas** – São as que resultam de uma oclusão momentânea da passagem de ar, seguida de uma abertura brusca (explosão).

Esta oclusão é realizada em português, nos seguintes pontos:

Oclusão Bilabial – Um lábio contra o outro - [p] e [b] (*pá* e *boi*)

Oclusão Ápico-dental – A ponta da língua contra os dentes ou gengivas – [t] e [d] (*teu* e *deu*)

Oclusão Dorso – palatal – O dorso da língua contra o palato duro [k] e [g] (*quilo* e *guia* diante de vogal anterior)

Oclusão Dorso – velar – O dorso da língua contra o palato mole (*culpa* e *gula* diante de vogal posterior)

Finalmente pode-se também realizar uma oclusiva na glote, onde é possível fechar momentaneamente a passagem do ar, encostando as cordas vocais uma contra a outra. É o que se chama de oclusiva glotal [ʔ].

2 Fricativas – São as caracterizadas por um estreitamento da passagem do ar, que produz um ruído de fricção ao passar entre dois articuladores.

Em princípio a produção de fricativas é possível em qualquer lugar da boca, incluindo ainda a glote (fricativa glotal) [h], como em *have* do inglês ou *habu* “homem”, em Karajá.

Muitas vezes o [s] e o [z] recebem o nome de sibilantes e o [ʃ] e o [ʒ] de chiantes.

As fricativas portuguesas são as seguintes:

Fricativas labiodentais [f] e [v] (*faca e vaca*)

Fricativas alveolares [s] e [z] (*sela e zela*)

Fricativas álveo-palatais [ʃ] e [ʒ] (*chato e jato*)

Fricativa velar [x] (*carrro*)

3 Nasais – É um tipo de oclusiva pronunciada com o palato mole em posição baixada, permitindo o escape do ar pelo nariz. Embora haja uma oclusão na boca, o ar não sai como uma explosão, como no caso das oclusivas, porque a passagem nasal fica aberta. Uma nasal, por conseguinte, é uma oclusão no que diz respeito à articulação bucal, mas um fonema livre, se considerarmos a cavidade nasal. Se, ao pronunciarmos um [b], abrimos a entrada das fossas nasais, obteremos a nasal [m].

Em português, temos a possibilidade de produzir nasais:

Bilabial [m] (*mala*)

Ápico-dental [n] (*nada*)

Palatal [ɲ] (*manha*)

Velar [ŋ] (*manga*)

As nasais são normalmente sonoras, mas podem ser surdas em algumas línguas.

4 Laterais – As consoantes laterais são produzidas por um contato da língua com o centro do canal bucal, deixando sair o ar pelos lados.

Em português pode-se produzir laterais:

Ápico-dental [l] (*leite*)

Palatal [ʎ] (*palha*)

Em português de Portugal existe o [ʎ] retroflexo como o do inglês (*sail* e *mal*, *caldo*).

5 Vibrantes – As consoantes vibrantes são articuladas de modo que o órgão ativo da articulação (a ponta da língua ou a úvula) forma uma ou mais oclusões rápidas.

Em português, existem as vibrantes:

Anterior ou Apical [r] (*caro*) pronunciado de maneira que a ponta da língua ao tocar os alvéolos empurra para fora a corrente de ar. Pode haver uma batida única (flap – vibrante simples) ou uma multiplicidade de batidas (trill - vibrante múltipla)

Rolado ou Múltiplo [r] *carro* [karo] (Rio Grande do Sul)

Simples ou Flap [r] *caro* [karo]

Úvular [R] *carro* [kaRo] onde não é mais a ponta da língua e sim a úvula que vibra.

6 Africadas – Combinação entre oclusivo e fricativo. Por exemplo, [tʃ] como em *tia* e [dʒ] como em *dia*, na pronúncia do Rio de Janeiro.

7 Aproximantes – Não há um impedimento da corrente de ar tão grande quanto as fricativas. Posição intermediária entre fricativa e vogal [w, y]. Exemplos: *pau* [paw], *pai* [pay]

→ Ponto de Articulação

A pronúncia de um contóide precisa de dois articuladores, na maioria dos casos um inferior e outro superior. Os superiores dão nome aos pontos de articulação:

1 Bilabial – O lábio inferior articula com o lábio superior

2 Lábio-dental – O lábio inferior articula com os dentes superiores.

3 Dental – A ponta da língua articula com os dentes

4 Alveolar – A ponta da língua articula com a arcada alveolar

5 Palatal – A lâmina da língua articula com o palato duro.

- 6 **Velar** – O dorso da língua articula com o palato mole
- 7 **Uvular** – O dorso da língua articula com a úvula.
- 8 **Faríngeo** – A raiz da língua articula com a parede posterior da faringe.
- 9 **Glotal** – As duas cordas vocais articulam-se entre si.

→ **Sonoridade**

Todos os contóides podem ser sonoros (vozeados) ou surdos (desvozeados) conforme haja ou não vibração das cordas vocais.

→ **Articulações secundárias**

As articulações primárias podem ser modificadas por articulações secundárias:

- 1 **Labialização** – Durante a articulação primária, os lábios podem ser arredondados ou não. O arredondamento chama-se labialização. Muitas vezes é uma antecipação no contóide da labialização do vocóide seguinte. [k^watro]
- 2 **Palatalização** – A língua pode-se elevar na direção do palato duro – Muitas vezes a palatalização é uma antecipação do vocóide seguinte. [k^ya bo], [pal^yaso]
- 3 **Faringalização** – A língua pode ser retraída na direção da parede posterior da faringe. Ocorre no Uduk da África, entre outros.
- 4 **Retroflexão** – Um som apical pode ser feito com a ponta da língua retraída para cima e para trás.

Exemplo: [ʔat], [ʔose] do inglês e [veʔdade], do dialeto caipira.

Na página ao lado, reproduzimos a tabela de sons consonantais da Associação Internacional de Fonética (AIF).

CONSOANTES (PULMONARES)	BILABIAL	LÁBIO DENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	PÓS-ALVEOLAR	RETROFLEXA	PALATAL	VELAR	UVULAR	FARINGAL	GLOTAL
oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ
nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
vibrante	ʙ			r					ʀ		
tepe (flepe)				ɽ		ɻ					
fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	X γ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
fricat.lateral				ɬ ɮ							
aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
aprox. lateral				ɭ		ɭ	ʎ	ʟ			

Tabela de Sons Consonantais da AIF

2.2.4 A classificação dos vocóides

As articulações em que a passagem do ar é livre, sem obstrução, são os sons vocálicos. É mais difícil descrever os vocóides em termos articulatórios porque não se podem usar pontos de articulação muito precisos como pontos de referência. As variações na qualidade dos vocóides são produzidas pelas posições dos lábios e da língua, e pelo grau de abertura da boca controlada pela ação da mandíbula inferior. A combinação desses fatores determina a configuração e o volume das caixas de ressonância que, por sua vez, determinam a qualidade vocálica. Os sons vocálicos nas línguas do mundo são, em sua maioria, sonoros, mas existem em algumas línguas vocóides surdos.

Para classificar os vocóides é conveniente pensar em dois eixos na boca, um horizontal, correspondente ao grau de abertura da boca,

e outro vertical, correspondente à posição da língua, que se move da parte mais frontal (anterior) para o fundo da boca (posterior), com posições intermediárias entre os extremos. Estas posições não são fixas, mas como graus numa escala. O eixo vertical refere-se à abertura da boca e o eixo horizontal, à parte da língua que é mais elevada.

Para observar os movimentos dos eixos:

Eixo horizontal → o movimento da língua pode ser observado, reproduzindo-se os sons [i] [u] [i] [u] [i] [u], sem mover os lábios.

Eixo vertical → o grau de abertura da boca pode ser observado, reproduzindo-se os sons [a] [i] [a] [i] [a] [i].

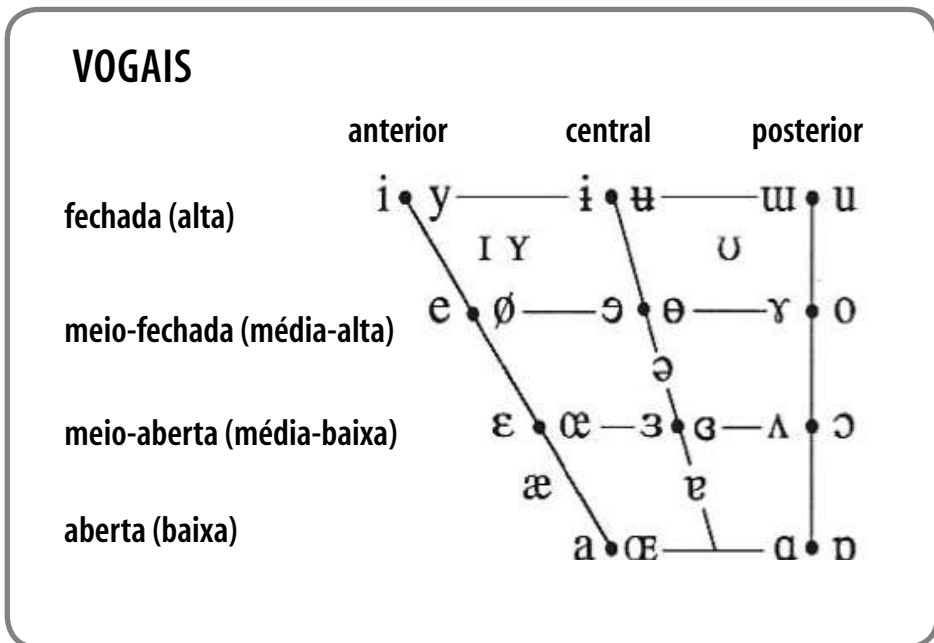


Tabela de sons vocálicos da AIF

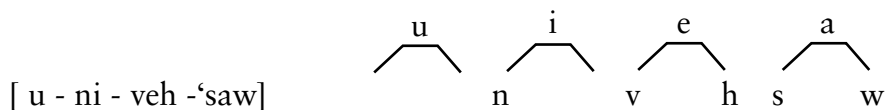
2.2.5 A prosódia

Além da análise fonética no nível da cadeia dos segmentos, analisa-se também o nível prosódico ou supra-segmental, que não se realiza como segmento específico na cadeia de sons, mas perpassa vários segmentos ao longo da cadeia. Destacam-se três fenômenos prosódicos:

- 1 **Quantidade ou duração** – É o tempo de pronúncia de um segmento, que pode ser longo ou breve. Registram-se os segmentos longos através do sinal diacrítico [:] colocado logo após o som alongado. Assim, pode-se registrar a maior duração da vogal [o], por exemplo, na palavra gol, como pronunciada pelos locutores de futebol, da seguinte forma: [go:w].
- 2 **Intensidade** – resulta da maior ou menor força expiratória, ao longo da cadeia da fala, determinando segmentos tônicos e átonos. Costuma-se indicar a sílaba tônica por um apóstrofo anterior a ela: [ˈsapo], [ka ˈfe]
- 3 **Altura** – resulta da frequência de vibrações das cordas vocais em uma dada unidade de tempo, determinando diferentes tons e entonações.

2.2.6 A sílaba

A sílaba é a unidade mais espontânea da série fônica. Pode ser analisada em três fases: abertura (onset), ápice e cerramento (coda). O esquema de prolação da sílaba, indicado abaixo, permite visualizar essas fases.



2.2.7 O vocábulo fonético

Não há coincidência entre o vocábulo fonético e o vocábulo significativo. Os vocábulos incluídos na série fônica perdem a sua acentuação típica nos grupos de força. Em português, a pauta acentual dos vocábulos fonéticos pode ser marcada usando-se o sistema sugerido pelo professor Mattoso Câmara Jr:

0 sílaba átona pós-tônica

1 sílaba átona pré-tônica

2 sílaba subtônica

3 sílaba tônica

Assim, um vocábulo como *café*, teria sua pauta acentual assim determinada:

[ka 'fe]
1 3

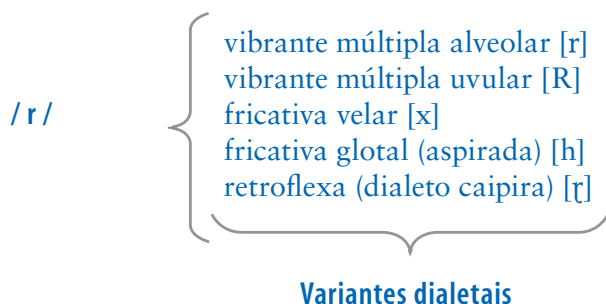
Já no vocábulo *cafezinho*, a sílaba tônica é *-zi-*, passando a sílaba tônica *-fe-* do vocábulo primitivo, à condição de subtônica, resultando na seguinte pauta acentual:

[ka fe 'zi no]
1 2 3 0

2.3 A fonologia

Ao contrário da Fonética, que se preocupa com a ampla gama de sons possíveis na fala, a Fonologia se ocupa das unidades fonêmicas, aquelas que têm valor distintivo, ou seja, capazes de funcionar em uma língua para diferenciar vocábulos. O conceito de **fonema** é muito importante em lingüística e em outras disciplinas, pois permite estabelecer as unidades invariantes de um sistema. Como já dissemos acima, o fonema pode ser comparado à partitura musical, pois é executado concretamente de formas infinitamente diferentes pelos falantes, assim como uma mesma música pode ser executada diferentemente pelos músicos.

Um exemplo: o fonema / r / fraco / difere do / r / forte pois distinguem significados como em [kaʀU] e [karU]. No entanto, o / r forte / pode se realizar na fala de várias formas:



Há uma possibilidade de realização infinita dos fonemas pelos indivíduos – variante livre ou individual. Há uma possibilidade de variação no discurso condicionada pela:

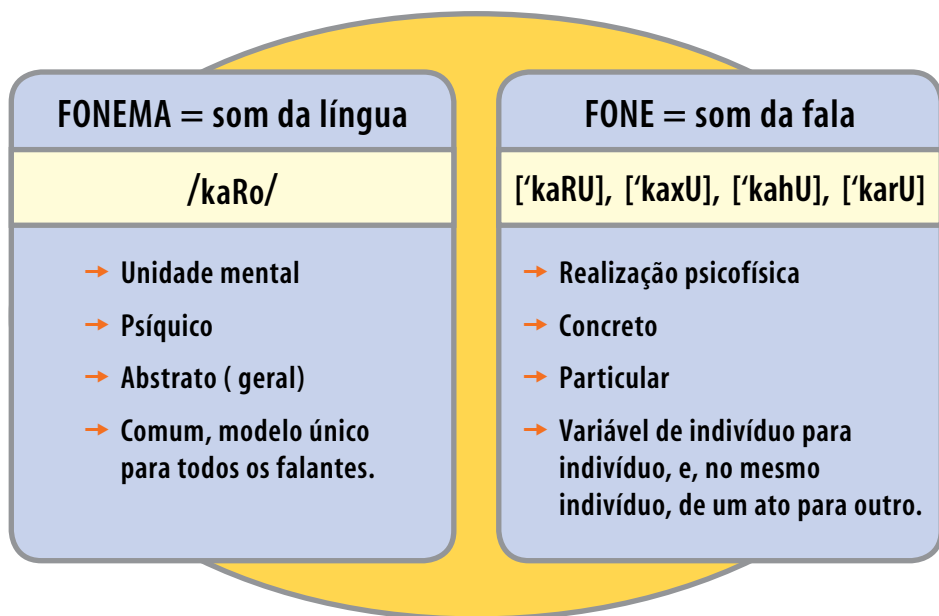
Região → dialeto caipira – *porta* [ˈpɔɾ t Δ]

Camada Social → tendência ao rotacismo – flamengo – framengo

Idade → dimensões dos órgãos do aparelho fonador

Sexo → as mulheres têm voz mais aguda, os homens mais grave

Os falantes, no entanto, reconhecem, nas diferentes realizações de um mesmo fonema, uma relação de identidade com este fonema. Assim, diferentes realizações fônicas de um mesmo fonema, são consideradas sempre como correspondentes ao mesmo modelo mental e, conseqüentemente, diferentes significantes de fala de um mesmo signo em sucessivas atualizações, são identificados ao mesmo significante de língua. Assim, os fonemas permanecem estáveis e são reconhecidos como idênticos a si mesmos pelos falantes – ouvintes da comunidade. A figura na página seguinte resume a comparação entre sons e fonemas.



Segundo o lingüista Mattoso Câmara Jr., em contraste com a Fonética, que é uma ciência da natureza, e diz respeito aos sons da voz humana, tem a fonologia por objeto os fonemas. Se partirmos da constituição dos termos **fonética** e **fonêmica**, como propõe Kenneth Pike, isolando o radical (fon), podemos diferenciar no estudo da **fonação** um ponto de vista **ético** e um ponto de vista **êmico**, conforme se procure analisar a realidade física, considerada em si mesma, ou dar a esta realidade o valor que lhe cabe na estrutura e no funcionamento de um sistema fônico. Uma orientação êmica trata dos fatos particulares como parte de grandes conjuntos em que se relacionam e de que obtêm a sua significação última, ao passo que a orientação ética nos leva a abstrair os fatos do respectivo contexto, que é o sistema local de fatos, a fim de agrupá-los numa escala universal, sem referência intrínseca à estrutura de uma dada língua ou cultura.

A Fonologia é uma disciplina lingüística muito produtiva, havendo diferentes modelos e propostas teóricas. Nesta seção, vamos nos limitar a apresentar uma técnica – a **análise fonêmica**, que é de especial valor para se estabelecer o conjunto de fonemas de uma dada língua.

Nossos exemplos se restringirão ao português brasileiro e à língua Karajá, mas no final do capítulo, sugerimos atividades a serem desenvolvidas em diferentes línguas.

2.3.1 A análise fonêmica

Como vimos acima, quando fazemos a transcrição fonética dos dados de uma língua, representamos os itens transcritos entre colchetes. A transcrição fonética nos permite representar os sons em termos de suas propriedades articulatórias, mas nada nos diz sobre o valor que o som tem no sistema lingüístico de que faz parte. Por exemplo, um falante de inglês, sem treinamento lingüístico, que viaje pelo Brasil e ouça alguém pronunciar o vocábulo *tio*, por exemplo, no Rio de Janeiro, onde se usa um som africado antes da vogal anterior alta [i], [tʃiw], poderia imaginar, ao ouvir o mesmo vocábulo falado por um nordestino, com a pronúncia dental firme [tiw], que se tratam de dois vocábulos diferentes e não duas variantes de pronúncia. Esta “análise fonêmica” intuitiva seria ainda mais justificável no caso do exemplo em tela, pois, em inglês, esses dois sons são de fato dois fonemas, distinguindo vocábulos, como, por exemplo, *tin* “latão” [tin] e *chin* “queixo” [tʃin].

Ao se analisar o sistema de sons de uma língua, procura-se estabelecer que unidades estão em **oposição** e quais estão em **distribuição complementar**. Dois sons estão em oposição quando têm certos ambientes comuns, ou seja, os dois podem ocorrer na mesma posição na palavra.

Por exemplo, em português, [ɾ] fraco e [r] forte ocorrem ambos entre vogais; este é um ambiente comum, portanto, são fonemas, pois podem distinguir palavras como *caro* [kaɾo] e *carro* [kaɾo]. Podemos, então, afirmar que são dois fonemas do português, pois distinguem formas nessa língua. Podemos, também, transcrevê-los entre barras oblíquas, indicando que são fonemas, usando dois pontos entre eles para indicar que estão em oposição distintiva: /ɾ / : /r /. Note que, em outros ambientes, eles não se opõem, porque só um ou outro ocorre. Em princípio de palavra ou fim de sílaba, só [r] forte ocorre; em grupo consonantal, só [ɾ]

↑ fraco ocorre. Outro exemplo, este da língua Karajá: *wadò* [wadɔ] “minha comida”, difere de *watò* [wadɔ] “tosse”. Note que a única diferença entre os dois vocábulos é a consoante que ocupa a posição intervocálica. A simples troca da oclusiva dental pronunciada com corrente de ar egressiva [d] pela oclusiva dental ingressiva [ɖ] é capaz de diferenciar significativamente os dois vocábulos. Trata-se de um **par mínimo**, isto é, um par de vocábulos que só diferem por um único segmento. Os pares mínimos permitem descobrir fonemas. Podemos, assim, transcrever os dois sons como fonemas distintos em Karajá: /d/ : /ɖ/.

Dois sons que estejam em **distribuição complementar** não têm ambiente comum, isto é, não aparecem no mesmo ambiente: onde um ocorre, o outro não aparece. Por exemplo, no português do sudeste do Brasil, os sons [t] e [tʃ] estão em distribuição complementar, pois [t] não ocorre antes de vogal anterior alta, e [tʃ] só ocorre antes de vogal anterior alta.

○ Em Karajá, os sons [ʃ] e [θ] estão em distribuição complementar, pois a fricativa palatal [ʃ] ocorre depois de [i] e [u] enquanto que a fricativa interdental [θ] ocorre após outros sons: [iʃã] “porcão” e [aθã] “guariba”.

Os sons relacionados por oposição pertencem a unidades fonêmicas separadas (são fonemas separados). Os sons relacionados por distribuição complementar são **alofones** ou variantes de um mesmo fonema.

De acordo com o lingüista Kenneth Pike, há algumas premissas principais a serem observadas em uma análise fonêmica. Vejamos duas delas:

1 Os sons tendem a ser modificados pelo ambiente

Como a fala é um contínuo, um elemento sonoro influencia outro na cadeia de sons, modificando-se os dois mutuamente. Os tipos de ambientes que mais frequentemente modificam os sons são:

- 1 Os sons vizinhos (tanto os que precedem, como os que seguem)
- 2 As fronteiras das sílabas, dos vocábulos ou da frase
- 3 A posição do som na palavra em relação ao acento

Observe, por exemplo, o caso de **assimilação** que acontece em português decorrente da influência de um som sobre o precedente. Focalize o som fricativo [s] ou [z] no final da primeira sílaba dos vocábulos abaixo. Que ambiente determina a pronúncia da fricativa alveolar como vozeada ou desvozeada?

(a) [ˈmosk Δ] (c) [rozˈbife]

(b) [ˈrazgo] (d) [osˈpísio]

Descobriu? Pois é, trata-se de um caso de assimilação, ou seja a sonoridade da consoante oclusiva que se segue à fricativa é assimilada por esta, determinando a sua pronúncia vozeada ou desvozeada. No final do capítulo, teremos mais alguns exercícios como esse para você observar dados e tentar descobrir generalizações.

2 Os sons têm tendência à flutuação

Como já vimos acima, não é possível pronunciarmos mais de uma vez uma palavra de modo exatamente igual. Algumas vezes a variação entre os sons é tal que pode ser percebida por um estrangeiro e até levar a casos de dificuldade de comunicação, principalmente, se a diferença é a mesma que existe entre dois segmentos contrastantes na língua do estrangeiro, como vimos no caso dos sons [t] e [tʃ], que em português são variantes ou alofones, mas que, em inglês, são dois fonemas distintos. Há dois tipos de variação livre:

- 1 Entre segmentos não contrastantes, ou seja, entre sons que geralmente não se opõem fonemicamente naquela língua. Seria o caso, por exemplo, de um falante de português que pronunciasse em português a palavra *rato* ora com a fricativa velar [ˈxatu] ora com a fricativa glotal [ˈhatu]. Os sons [x] e [h] não se opõem em português.
- 2 Entre segmentos contrastantes, ou seja, entre sons que em outras posições na palavra são fonemas. É o caso das pronúncias [meˈninU] e [miˈninU] ou [xeˈsifI] e [xiˈsifI] em português. Observe que [e] e [i] são fonemas em português, pois podemos encontrar pares mínimos: selo e silo, vê e vi, etc. Entretanto, em posição átona, diz-se que a oposição distintiva é neutralizada.

Podemos concluir esta seção, resumindo os procedimentos para se encontrar os fonemas em uma língua:

- 1 Primeiro, é importante coletar um conjunto de palavras da língua, um *corpus*;
- 2 Identificar os sons encontrados, registrando-os na tabela fonética;
- 3 Encontrar os pares mínimos, identificando fonemas;
- 4 Encontrar os sons em distribuição complementar, identificando os alofones
- 5 Registrar os fonemas na tabela fonêmica.

Será que podemos agora, tentar analisar os sons e fonemas do português? E de outras línguas? Na seção final deste capítulo, incluímos vários exercícios que podem ajudar a desenvolver a capacidade de observar e analisar sons e fonemas.

2.4 A morfologia

A morfologia é tradicionalmente concebida como a parte da gramática que trata da análise da **estrutura da palavra**, sendo dividida na **morfologia derivacional**, que é o estudo dos processos de formação de palavras, e na **morfologia flexional**, o estudo dos processos de variação da forma dos itens lexicais por razões gramaticais.

Dizer que a morfologia é o estudo da palavra traz certa ambigüidade, pois o conceito de palavra não é muito fácil de se estabelecer. Uma das dificuldades, por exemplo, é a de se saber se os processos de construção internos de uma palavra são fundamentalmente os mesmo que os processos de constituição de frases. Os lingüistas divergem quanto a esta questão fundamental para a própria definição de morfologia. Segundo os que acreditam na **hipótese lexicalista**, a estrutura interna da palavra é tarefa exclusiva da morfologia, não da sintaxe, que estudaria apenas a organização das palavras nas frases. Por outro lado, **teorias não-lexicalistas**, como por exemplo, a teoria da morfologia distribuída, propõem que os processos sintáticos também alcançam o nível da palavra, cujas raízes seriam acategoriais, só se

definindo como nome, verbo, adjetivo, etc, pela concatenação sintática entre morfemas lexicais e morfemas funcionais, de maneira semelhante ao que acontece na sintaxe, quando, por exemplo, um verbo se relaciona com um elemento flexional, formando sintagmas, isto é, unidades sintáticas.

Colocadas essas questões fundamentais, que têm a ver com a própria conceituação do campo que vamos estudar, passemos a considerar, mais detidamente, duas questões centrais: a noção de classe de palavras e a noção de morfema.

2.4.1 Classes de palavras

As palavras de uma língua pertencem a diferentes famílias ou **classes**. Ao falarmos, reunimos nas frases, palavras pertencentes a diferentes categorias gramaticais, tais como substantivo, verbo, adjetivo, preposição, etc. Todos os falantes de uma língua, mesmo aqueles que nunca freqüentaram a escola, têm o conhecimento de que as palavras pertencem a famílias distintas, reunindo-as, adequadamente, em suas frases. Por exemplo, nenhum falante se expressaria com uma frase contendo apenas preposições, por exemplo: “ de para sem em com”, ou apenas substantivos: “casa mesa porta gente rua”. Tais frases seriam agramaticais, isto é, não poderiam ser geradas pela faculdade humana da linguagem. Sabemos, portanto, que para gerar frases bem formadas precisamos escolher palavras de diferentes classes gramaticais. Embora todos os falantes de uma língua tenhamos este conhecimento **implícito**, isto é, saibamos escolher palavras de diferentes classes para formar frases, apenas aqueles que freqüentaram a escola ou que estudaram conscientemente a gramática, possuem o conhecimento **explícito** sobre cada uma dessas classes gramaticais.

Nem sempre é simples definir a que família pertence uma palavra. O estudo das classes de palavras é parte dos estudos gramaticais, sendo estudado justamente pela morfologia. O termo morfologia vem da língua grega e significa o estudo das formas. De fato, os gre-

gos foram, até onde se sabe, os primeiros a classificar as palavras em partes do discurso e a descrever suas variações em função de flexões de tempo, gênero, número, caso, voz, modo, etc. Por exemplo, atribuiu-se ao filósofo grego Platão, que viveu no século IV ac, a distinção entre nomes e verbos, havendo seu discípulo Aristóteles acrescentado a estas duas classes a categoria das conjunções.

Embora de origem tão antiga, a descrição das categorias gramaticais apresentadas nas nossas gramáticas tradicionais é muitas vezes imprecisa. Por exemplo, a categoria substantivo é frequentemente definida como “a palavra com que designamos os seres em geral” ou “a palavra que denota pessoas, lugares ou coisas”. Essas definições são imprecisas e vagas, pois se referem ao conteúdo nocional do termo, mas não nos fornece nenhuma informação gramatical sobre a classe. Além disso, tais definições deixam de fora substantivos como, por exemplo, *saudade*, *beleza*, *eletricidade*, etc., que não são “seres” e nem pessoas, lugares ou coisas. Do mesmo modo, definir “verbo” apenas através do seu significado, como fazem muitas gramáticas, também pode induzir a erro: “verbo é a palavra que indica estado ou ação”. Esta definição, embora possa caracterizar vocábulos como *estar* ou *andar*, poderia também ser aplicada a vocábulos como *doente* ou *corrida*, que também indicam estado e ação, respectivamente. Assim, podemos concluir que o **critério nocional ou semântico**, tomado isoladamente, não parece o melhor para definirmos as classes gramaticais.

Outro critério que tem sido adotado na caracterização das classes de palavras é o **critério formal ou morfológico**. Algumas gramáticas, ao invés de procurar definir as categorias pelo seu conteúdo, preferem defini-las pela sua forma. Assim, verbo pode ser definido como a palavra que se flexiona em número, pessoa, tempo e voz. Note-se que esta definição focaliza propriedades da forma do vocábulo e não o seu conteúdo semântico. Também este critério, tomado isoladamente, pode levar a enganos. Por exemplo, uma definição que caracterizasse a classe dos substantivos em português em termos de sua capacidade de flexionar-se em número, seria inadequada, pois,

palavras como Portugal ou Cuiabá não costumam ser empregadas no plural.

Um terceiro critério que se costuma utilizar para explicitar as classes gramaticais é o **critério funcional ou distribucional**. Este critério toma por base a função do vocábulo em relação a outros. Por exemplo, define-se funcionalmente a classe dos adjetivos como modificadora dos substantivos, estabelecendo-se, assim, que os adjetivos tem por função modificar os substantivos. Mesmo esse critério, tomado isoladamente, pode não ser suficiente para caracterizar-se um vocábulo como pertencendo a uma classe gramatical. Por exemplo, o lingüista Mattoso Câmara Jr. exemplifica com a expressão *marinheiro brasileiro*. Adotando-se o critério funcional, poderíamos dizer que *brasileiro* é um adjetivo, pois modifica o substantivo *marinheiro*. Entretanto, na expressão *brasileiro marinheiro*, *marinheiro* é que seria o termo modificador e *brasileiro* o modificado.

Esses três critérios, a saber, semântico, morfológico e funcional têm sido utilizados pelas gramáticas tradicionais da língua portuguesa para definir dez classes de palavras: substantivo, artigo, adjetivo, pronome, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição. Nem sempre, no entanto, essas classes podem ser identificadas em outras línguas. Por exemplo, em muitas línguas indígenas brasileiras não há artigos; em outras, não é simples distinguir-se a classe dos verbos e dos adjetivos. Assim, podemos concluir que a questão da conceituação de classes de palavras é bastante complexa, não só em função dos critérios definidores, como também pelo fato de que tais classes podem variar de língua para língua.

○ Antes de prosseguirmos, vejamos se conseguimos identificar os três critérios mencionados acima nas definições de substantivo encontradas em algumas gramáticas do português. Revisemos primeiro os critérios:

- 1 **Critério semântico** – Define a categoria pelo conteúdo ou natureza dos itens que a compõe, em termos de substância (coisa), qualidade (atributo) ou fenômeno (ação, estado). O significado é o principal fator para se decidir que uma palavra pertence a uma classe.

- 2 **Critério funcional** – Define a categoria em termos da função que desempenha na oração, verificando suas possibilidades distribucionais ou combinatórias. A posição da palavra na frase e/ou o seu papel em relação a outras palavras é o principal fator para se decidir que uma palavra pertence a uma classe.
- 3 **Critério morfológico** – Define a categoria com base em propriedades da forma dos vocábulos que a compõem, tais como suas flexões. As variações de forma da palavra é o principal fator para se decidir que uma palavra pertence a uma classe.

→ **Substantivo**

- 1 É o nome com que designamos os seres em geral. [[Evanildo Bechara](#)]
- 2 É a palavra com que nomeamos os seres em geral e as qualidades, ações ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam. [[Rocha Lima](#)]
- 3 É todo o nome com que designamos os seres. [[Manuel Said Ali](#)]
- 4 É a palavra - nome ou pronome - que designa um ser, e na frase pode funcionar como núcleo do sujeito ou do objeto direto. [[Celso Pedro Luft](#)]
- 5 É a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral. [[Celso Cunha](#)]

Quais o(s) critério(s) utilizados para a formulação das definições de classes de palavras e funções sintáticas nas diferentes gramáticas tradicionais do português? Em (1), (2), (3) e (5) o único critério utilizado nas definições parece ser o semântico: a designação como ser é o fundamento da definição. Já em (4), podemos identificar os três critérios. Além da designação como ser (critério semântico), Luft indica em sua definição características morfológicas (nome ou pronome) dos componentes da classe, bem como suas propriedades distribucionais (funciona como núcleo). É, sem dúvida, uma definição mais completa.

Conhecendo esses critérios lingüísticos, podemos até mesmo avaliar o limite e o alcance das gramáticas, ao invés de sermos usuários passivos. No final do capítulo, propomos algumas sugestões de atividades adicionais sobre essa questão.

2.4.2 Categorias lexicais e categorias funcionais

Se compararmos as dez classes gramaticais estabelecidas pelos gramáticos tradicionais entre si, veremos que algumas delas contêm palavras que possuem um conteúdo mais bem estabelecido do que outras. Por exemplo, os substantivos *casa*, *peixe*, *Luís* nos remetem a imagens mentais de seres ou objetos existentes no mundo, na realidade “bio-social”, no dizer do lingüista Mattoso Câmara Jr. Também verbos como, por exemplo, *abrir* ou *subir* têm um conteúdo descritivo, que os opõe semanticamente a *fechar* e *descer*. Advérbios, como *cedo* apresentam antônimos semânticos como *tarde*; adjetivos como *grande* ou *bonito* também opõem-se em termos de conteúdo a adjetivos como *pequeno* e *feio*, respectivamente. Se considerarmos cada uma dessas palavras em si mesma, é possível definir o que significam. Por outro lado, qual o significado de conjunções como *que* ou *se*? Qual a realidade no mundo bio-social de preposições como *de* ou *por*? De artigos, como *a* ou *uns*? Se tomarmos essas palavras isoladamente, não é simples definir o que significam. Essa diferença, percebida desde a Antigüidade, permite que reagrupemos as dez classes em dois grupos:

- 1 **Categorias lexicais** – aquelas cujos itens possuem um conteúdo descritivo no mundo externo, “bio-social”, um significado lexical; valem em si mesmas, por isso têm sido chamadas de palavras lexicais, palavras plenas, palavras de conteúdo.
- 2 **Categorias funcionais** – aquelas cujos itens têm essencialmente uma função gramatical, um valor interno à gramática; valem por sua função em relação a outras, por isso têm também sido chamadas de palavras funcionais, palavras vazias, palavras instrumentais.

2.4.3 Lexemas e morfemas

Utilizamos acima termos como afixos, morfemas, raiz. Vamos pensar melhor sobre eles, agora. A diferença entre categorias lexicais

e categorias gramaticais motivou a distinção entre morfemas gramaticais ou afixos e morfemas lexicais ou raízes. Antes de tentar definir o que é morfema, é conveniente distinguirmos formas livres, formas presas e formas dependentes:

Formas livres – possuem existência autônoma, podendo ocorrer isoladamente; são pronunciáveis
rei, mar

Formas presas – não podem ocorrer isoladamente, apenas como afixos ou raízes.

BRINC – A – RE – MOS

Raiz – Vogal temática – Sufixo Modo-temporal – Desinência número pessoal

Formas dependentes – Não são afixos, mas também não têm existência independente do hospedeiro.

Me, de, a

→ Morfema

O conceito de morfema não é simples, variando em função da teoria lingüística que se adote. Para introduzir a questão, vamos adotar neste módulo a definição clássica de morfema, proposta pelos estruturalistas norte-americanos na primeira metade do século XX: o morfema é **um signo mínimo**, um átomo de som e significado. Descobrem-se os morfemas através de técnicas de **segmentação e comutação**, de modo a identificar seqüências mínimas providas de significado lexical ou gramatical. Através dessas técnicas, pode-se descobrir, por exemplo, alguns morfemas verbais em português, como veremos a seguir. Note-se que, para tal, precisamos manter parte da palavra relativamente fixa, modificando outras e observando as mudanças de significado:

	RAIZ	VOGAL TEMÁTICA	MODO-TEMPORAL	NÚMERO-PESSOAL
Brincaremos	BRINC	A	RE	MOS
Bricaríamos	BRINC	A	RIA	MOS
Brincávamos	BRINC	A	VA	MOS
Brincássemos	BRINC	A	SSE	MOS
Brincarmos	BRINC	A	R	MOS
Brincamos	BRINC	A		MOS
Brincando	BRINC	A	NDO	

→ Comutação de sufixos modo-temporais do Português

Observando o quadro acima, descobrimos diversos dos morfemas que indicam modo e tempo em português. Note que essa descoberta foi possível, pois mantivemos constantes os demais segmentos, variando apenas o paradigma **modo-temporal** e verificando que obtínhamos significados gramaticais distintos. Duas perguntas: Qual a desinência modo-temporal de Presente do Indicativo em Português? Qual a desinência número-pessoal do gerúndio?

2.4.4 Tipos de morfemas

- 1 **Morfema aditivo** – São os radicais e os afixos. A raiz ou radical primário é a forma mínima de significado lexical, é irredutível. Os afixos são elementos que se distinguem pela posição que tomam em relação à raiz. Os afixos dividem-se em:

Prefixos – elementos que antecedem a raiz
des+encontro, **re**+escrever

Sufixos – elementos que se seguem à raiz
arroz+**al** (sufixo derivacional), rei+**s** (sufixo flexional)

Infijos – elementos que se inserem no interior de uma raiz, tornando-a descontínua:

Árabe: **katab** “ele escreveu”; **k**at**ib** “escrevendo”;
kitab “livro”; k_t_b “raiz *escrever*”

Circunfixo – são elementos de afixação descontínuos, podendo circundar simultaneamente uma raiz:

a+ manh+**ecer**; **en**+terr+**ar**. Note que não se poderia dizer “manhecer” ou “terror”

- 2 **Morfema reduplicativo** – Trata-se de uma modificação na raiz que consiste na sua repetição total ou parcial:

Manao “quer” / man**ana**o “querem” [Samoano – Gleason, 1955]

Ni “nome” / teni**ni**myhyte “nomear” [Karajá – Maia, 1986]

- 3 Morfema alternativo** – Consiste na mudança da estrutura fônica da raiz:
Digo/dizes; fez/fiz
- 4 Morfema zero** – Uma marca gramatical que se define pela ausência significativa; um morfema no qual não haja um alomorfe evidente (Gleason). Mattoso Câmara Jr postula um morfema zero para o Masculino em português:
Leitor+ \emptyset – leitor+a; freguês+ \emptyset – fregues+a
- 5 Morfema subtrativo** – Uma categoria gramatical é representada pela perda de fonema
Réu – ré
- 6 Alomorfia** – Refere-se às variantes de forma que um mesmo morfema apresenta em função, por exemplo, de ambientes fonéticos condicionadores. Por exemplo, o prefixo negativo i- pode assumir as formas in- ou im-:
i+legal; im+possível; in+disciplina.
- 7 Categorias morfossintáticas** – Categorias que podem realizar-se flexionalmente em diversas línguas, tendo conseqüências para a sintaxe: número, gênero, grau, definitude, caso, posse, tempo, aspecto, modo, negação, transitividade, voz, pessoa.

2.5 A sintaxe

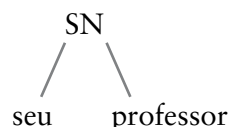
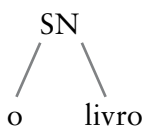
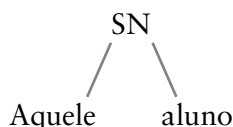
A sintaxe é o componente central da linguagem. Como vimos na seção sobre o signo lingüístico, acima, a essência da linguagem é a relação entre elementos de expressão (por exemplo, sons) e elementos de conteúdo (conceitos, idéias). Sintaxe é relação, concatenação de categorias. A origem da palavra é o grego. *Syn* significa, em grego, reunir, juntar e *taxe* indica categoria. Daí, sintaxe, etimologicamente, significa reunir categorias. Não falamos (ou pensamos) utilizando vocábulos isolados, mas estruturas em que juntamos itens lexicais pertencentes a categorias morfológicas, como estudamos na seção an-

terior, ou seja, nomes, verbos, adjetivos, etc. Pela sua importância na organização lingüística, o componente sintático é bastante complexo, admitindo vários enfoques. Na próxima seção, procuraremos motivar o estudo da análise sintática do ponto de vista estrutural para, em seguida, avaliarmos alguns conceitos fundamentais da chamada sintaxe tradicional. A tipologia sintática será tratada no capítulo 4.

2.5.1 As estruturas sintáticas

Quando pensamos em análise sintática, vem-nos à mente encontrar os componentes, os constituintes das frases. Assim, uma frase como *Aquele aluno deu o livro para seu professor* é constituída por oito palavras. As palavras, no entanto, são os **constituintes últimos** (não os constituintes imediatos) das frases. Agrupam-se em blocos ou **sintagmas**, que são os **constituintes imediatos** das frases. Os sintagmas podem ser definidos como estruturas formadas por um núcleo isoladamente ou com outros elementos dependentes que funcionam como uma unidade. As palavras são concatenadas binariamente para formar os sintagmas, isto é, juntam-se duas palavras de cada vez, pois a junção binária é a operação sintática mais simples. Por exemplo, para formar a frase acima, temos que juntar vocábulos pertencentes a diferentes classes gramaticais:

Pronome	Nome	Verbo	Artigo	Nome	Preposição	Pronome	Nome
Aquele	aluno	deu	o	livro	para	seu	professor



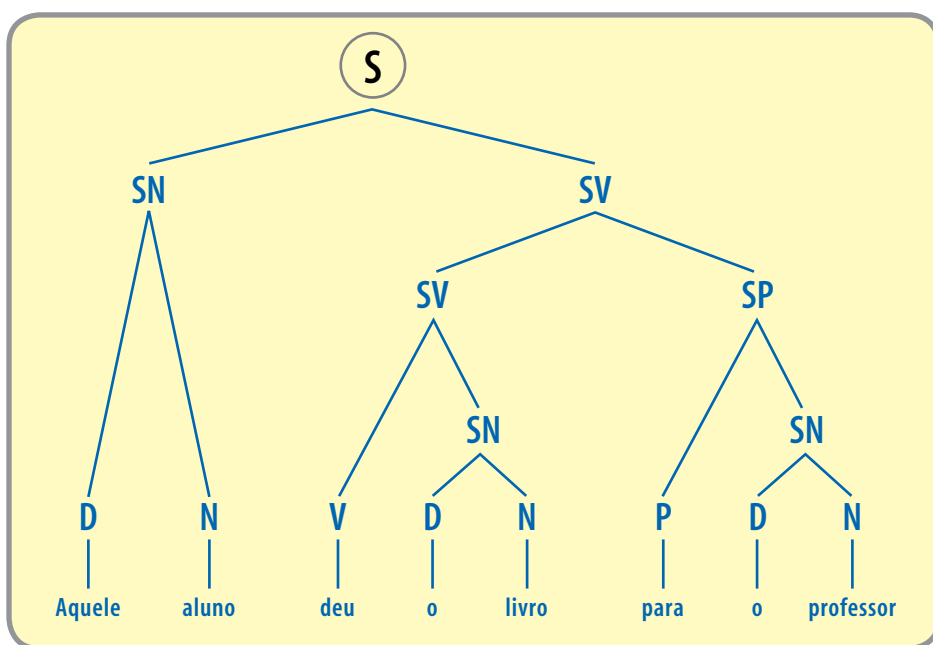
Ao juntarmos *Aquele* + *aluno*, formamos o **sintagma nominal** (SN) *aquele aluno*; ao juntarmos *o* + *livro*, formamos o sintagma nominal

o livro. Ao juntarmos *seu* + *professor* formamos o sintagma nominal *seu professor*. Ao concatenarmos a preposição *para* ao SN *seu professor* formamos o **sintagma preposicional** *para seu professor*. E ao juntarmos o verbo *deu* ao SN *o livro*? Temos um **sintagma verbal**. Observe que os sintagmas podem ser constituídos por uma ou mais palavras, organizadas em torno de um núcleo, que define a categoria do sintagma. No caso do sintagma nominal, as palavras estão organizadas em torno de um núcleo nominal. No caso do sintagma verbal, as palavras estão organizadas em torno de um núcleo verbal. No caso de um sintagma preposicional, a preposição é o núcleo do sintagma. As palavras não são, entretanto, encadeadas serialmente em sintagmas e os sintagmas em orações, do mesmo modo que as contas em um colar. Há estrutura. Há relações hierárquicas, níveis estruturais. As concatenações são feitas em ciclos sucessivos ou fases. Por exemplo, como indicado no diagrama abaixo, só após a montagem dos SNs é que são montados o SP e o SV. Na montagem do SV concatenam-se os SNs complementos do núcleo verbal V, que são seus argumentos internos e, por fim, o SN com função de sujeito, seu argumento externo. Assim, como representado na figura abaixo, forma-se a sentença (S) em operações binárias sucessivas.

S							
SN		SV					
		SV			SP		
		V	SN		P	SN	
D	N	V	D	N	P	D	N
Aquele	aluno	deu	o	livro	para	seu	professor

Além da representação da concatenação dos sintagmas formando sentenças através de caixas, é comum em sintaxe estrutural, utilizar-se a representação em diagrama de árvore, como ilustrado a seguir. Note, nesta representação, que é usual, também, reunir elementos

gramaticais, tais como artigos, pronomes possessivos, numerais, sob o rótulo genérico **D** ou **Det**, indicando que pertencem à categoria dos **determinantes**. Os determinantes e os **complementizadores** (conjunções) exemplificam casos de categorias funcionais, ou seja, itens que, ao contrário das categorias lexicais (**N,V,Adj, P**), têm função eminentemente gramatical. Por exemplo, qual o conteúdo de um complementizador como *que*? Os complementizadores não têm propriamente um significado, apenas um valor gramatical, no caso, o de relacionar ou ligar orações.



2.5.2 Valência verbal

O verbo é um tipo de categoria lexical que exerce um papel importante na organização hierárquica das estruturas sintagmáticas. Podem ser comparados, por exemplo, a estruturas dramáticas que podem incluir diferentes “atores”, isto é, juntam-se a diferentes participantes. Os verbos têm, portanto, diferentes **valências**, variando em

relação ao número de participantes ou **argumentos** que podem se juntar à estrutura nucleada por eles. Há verbos **mono-valentes**, que admitem juntar-se a um único participante. Por exemplo, o verbo *morrer* admite um único participante em sua ação. Assim, por exemplo, podemos dizer *o peixe morreu*, mas não podemos dizer **a tartaruga morreu o peixe*. Esta última frase seria agramatical, não poderia ser gerada, por isso a assinalamos com um asterisco, que, em sintaxe, indica uma construção que não é bem formada na língua. Já um verbo como *matar* admite dois participantes (ou argumentos): *a tartaruga matou o peixe* é uma frase bem formada, pois o verbo *matar* é **bi-valente**, admite dois SNs em sua estrutura, um agente e um paciente. E, no caso do verbo *dar*, do exemplo acima, que estamos analisando? Aí, temos uma estrutura **tri-valente**: alguém que dá, algo que é dado e alguém para quem algo é dado. O verbo *dar* concatena-se, inicialmente, ao SN complemento *o livro*; em seguida, o sintagma nucleado por ele, junta-se ao Sintagma *Preposicional para o professor* e, finalmente, ao SN agente *o aluno*.

2.5.3 A delimitação dos sintagmas

Uma questão que pode ser colocada neste ponto: como podemos saber quais são os constituintes? Quer dizer: por que, por exemplo, na estrutura acima, *seu professor* é um sintagma e, digamos, *livro para seu* não é um constituinte sintático? Há três critérios que nos ajudam a identificar os constituintes sintáticos ou sintagmas:

- 1 Existência relativamente independente
- 2 Substituição por uma forma pronominal
- 3 Movimento

Pelo primeiro critério, note-se que, podemos dizer isoladamente *para seu professor*, por exemplo, em resposta a uma pergunta como *para quem o aluno deu o livro?* Entretanto, não temos como isolar

livro para seu. Essa cadeia de palavras não pode ter existência independente. Também pelo segundo critério há diferenças entre as duas cadeias: podemos substituir o sintagma nominal *seu professor* pelo pronome *ele* e formar o sintagma preposicional *para ele*, por exemplo. Entretanto, não há um pronome que valha pela cadeia *livro para seu*. Finalmente, podemos mover para o início da oração o sintagma preposicional *para seu professor*, formando uma frase gramatical como *Para seu professor, aquele aluno deu o livro*. Entretanto, novamente, realizar uma operação de movimento com a cadeia *livro para seu* resultaria em uma construção agramatical: **Livro para seu, aquele aluno deu o professor*. Conclusão: *para seu professor* é um sintagma preposicional, enquanto que *livro para seu* não é um constituinte sintático, um sintagma, tratando-se apenas de um conjunto de palavras adjacentes, mas não pertencentes à mesma unidade sintagmática. Na parte final deste capítulo, apresentamos alguns exercícios de segmentação de sintagmas.

Os sintagmas são compostos por uma ou mais palavras dependentes de um núcleo. Vamos observar alguns sintagmas para deixar ainda mais clara esta importante noção:

- 1 peixes muito gostosos
- 2 pescava bem pertinho
- 3 muito frio
- 4 sem dinheiro

Vamos verificar se os critérios que usamos na seção sobre a morfologia poderiam ser usados aqui para se descobrir os núcleos. O **critério formal** não nos levaria a lugar nenhum, visto que os núcleos não têm propriedades formais características e podem pertencer a diferentes classes gramaticais (nome, verbo, adjetivo, advérbio, etc). O **critério semântico** pode ter algum valor para determinar o núcleo pois, freqüentemente, o núcleo do sintagma é o vocábulo que contém a principal informação semântica, determinando o significado do sintagma inteiro. Em (1) o sintagma inclui três palavras: um nome (*peixes*), um advérbio (*muito*) e um adje-

tivo (*gostosos*), das quais, *peixes* é, sem dúvida, o núcleo pois contém a principal informação para a compreensão do sintagma. Digamos que, por alguma razão, não conseguíssemos ouvir todas as palavras deste sintagma, em uma ligação telefônica ruim, por exemplo. Estaríamos melhor se ouvíssemos o nome *peixes* do que as demais palavras, pois, afinal, o sintagma é “sobre” peixes. O exemplo (1) é, portanto, um sintagma nominal (SN). O mesmo critério pode se aplicar aos demais sintagmas exemplificados acima. Em (2) a informação crucial é dada pelo verbo *pescava*; então, este é o núcleo, determinando um sintagma verbal (SV). Em (3), o adjetivo *frio* determina a natureza do sintagma como adjetival (SAdj). Mesmo em (4), é fundamental saber se alguém está *sem* ou *com* dinheiro, assim o sintagma é preposicional (SP). O critério distribucional também pode ser relevante para determinar o núcleo do sintagma, se considerarmos que o núcleo é a única palavra que pode ter a mesma distribuição que o sintagma completo, podendo funcionar como ele e, portanto, representá-lo. Vejamos. Em (1), se supormos que o SN possa funcionar como objeto do verbo *preparou*, podemos dizer *a moça preparou peixes muito gostosos* ou, simplesmente, *a moça preparou peixes*, mas não faria sentido dizer **a moça preparou gostosos* ou **A moça preparou muito*. Em (2), da mesma forma, em uma frase como *meu amigo pescava bem pertinho*, apenas o verbo *pescava* poderia representar o sintagma inteiro, pois tem a mesma distribuição que ele. Assim, *meu amigo pescava* é bem formada, mas **meu amigo bem* seria agramatical, bem como **meu amigo pertinho*. Em (3), o sintagma *muito frio* pode ser representado apenas pelo adjetivo *frio*, por exemplo, na frase *Está frio*, mas o advérbio *muito* não seria um bom representante do sintagma, como vemos em **Está muito*. Em (4), embora o português não admita muito facilmente isolar as preposições, ainda seria melhor dizer *fiquei sem* do que **fiquei dinheiro*, por isso podemos concluir que a preposição representa melhor este sintagma do que o nome.

2.5.4 Argumentos e adjuntos

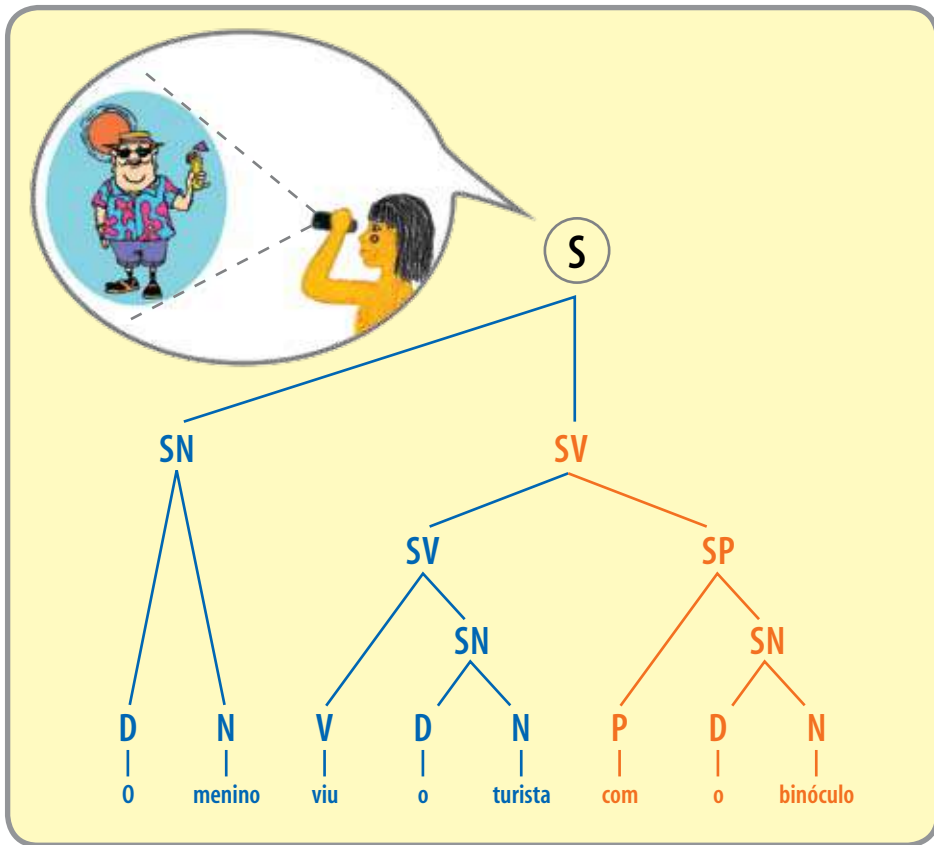
Uma noção importante em sintaxe e que está diretamente relacionada à questão da organização interna dos sintagmas, que estamos discutindo, é a classificação dos dependentes dos núcleos dos sintagmas como argumentos ou adjuntos. Vimos acima, quando tratamos da questão da valência verbal, que os núcleos podem selecionar seus dependentes. Por exemplo, um verbo como *ver* exige um complemento. Se alguém entrar e nos disser assim: *Pessoal, eu vi!* Nossa primeira pergunta será: Mas, você viu o quê? Ou seja, o verbo *ver* é um verbo transitivo direto, exige um complemento, necessariamente. Por isso, ficaremos satisfeitos se ele responder *Vi uma onça!*, por exemplo. Assim o SN *uma onça*, complemento do verbo *ver*, na frase acima, é um argumento desse verbo, ou seja, um elemento dependente obrigatório do núcleo verbal *ver*. Além dos argumentos, o verbo pode ter outros dependentes constituindo o sintagma que nucleia (SV). São os adjuntos. Note, entretanto, que estes não tem o mesmo caráter de obrigatoriedade que os argumentos. No nosso exemplo acima, ao perguntar o que a pessoa viu, poderíamos receber como resposta *Vi uma onça na mata esta manhã!* Nesta frase, além do núcleo verbal *vi*, e do argumento *uma onça*, temos dois outros sintagmas dependentes em função de adjunto: *na mata*, que indica o local onde a onça foi vista (adjunto adverbial de lugar) e *esta manhã*, indicando o momento no tempo quando a onça foi vista (adjunto adverbial de tempo). Observe que, ao contrário dos argumentos, os adjuntos são opcionais, isto é, expressam circunstâncias que adicionam informações ao sintagma verbal, mas não têm caráter obrigatório.

2.5.5 A ambigüidade estrutural

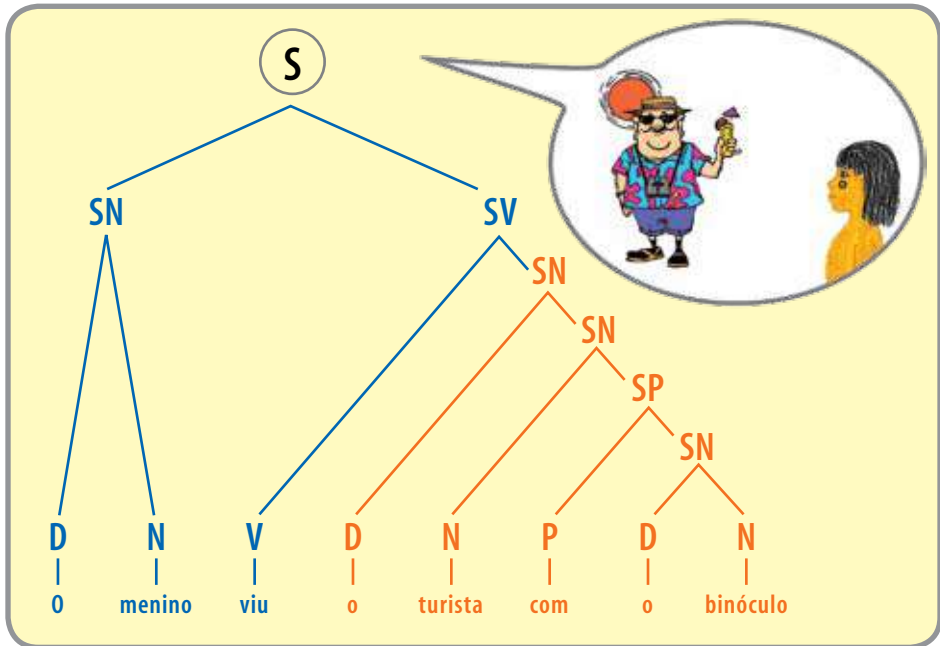
O fato de que as estruturas sintagmáticas não são objetos lineares, como contas em um colar, mas objetos onde há diferentes níveis hierárquicos, ocasiona, por vezes, a geração de estruturas

onde um determinado sintagma, embora adjacente linearmente a outro, não esteja, de fato, diretamente ligado a ele. São casos interessantes de ambigüidade ou duplo sentido que consideraremos a seguir.

Tomemos uma frase como *O menino viu o turista com o binóculo*. Como podemos interpretar esta estrutura? Um dos sentidos é o de que o menino tinha um binóculo e o usou para ver o turista, conforme indicado na figura abaixo.



O outro sentido é o de que o binóculo pertence ao turista, sendo que o menino não tem binóculo algum, conforme indicado pela próxima figura.



Note-se que as duas interpretações são gramaticalmente possíveis, utilizando os mesmos elementos lexicais. Por que então a frase tem duplo sentido? Por razões estruturais, é a resposta. Comparemos as estruturas correspondentes a cada interpretação. Na figura da página 92, o sintagma preposicional *com o binóculo* está linearmente ao lado do sintagma nominal *o turista*, entretanto não está diretamente ligado a ele, mas sim ao sintagma verbal, indicando que *o binóculo* é um adjunto adverbial, ou seja, um modificador do verbo, uma circunstância que indica o instrumento não obrigatório que pode ser usado com um verbo como *ver*. Já, na figura desta página, o SP *com o binóculo* está ligado diretamente ao SN cujo núcleo é o N *turista*, funcionando, portanto, como um adjunto adnominal e não como um adjunto adverbial, como é o caso da representação na página anterior. No final do capítulo, propomos mais alguns casos interessantes de ambigüidades estruturais em português para serem analisados. A ambigüidade estrutural é um fenômeno universal, isto é, ocorre em todas as línguas. Se você conhece outras línguas, pode tentar encontrar também nessas línguas construções com ambigüidades sintáticas.

2.5.6 As funções sintáticas

A análise sintagmática ensaiada acima permite descrever a estrutura de constituintes das orações. Identificar um sintagma nominal importa em saber que se trata de uma construção que tem como núcleo um nome, mas não nos diz nada sobre a função que este SN desempenha na oração. Para saber sobre a função sintática, temos que nos perguntar sobre o papel que o SN desempenha na oração. É um adjunto ou um argumento? É parte de um sujeito ou de um predicado? Exerce função de objeto direto ou é um sub-componente de um SP com função de objeto indireto?

A gramática tradicional, que herdamos da tradição greco-latina, sistematiza os componentes ou termos da oração em três grupos: termos essenciais, termos integrantes, termos acessórios. Os termos essenciais correspondem à principal divisão da oração em dois blocos básicos: o sujeito e o predicado. Os termos integrantes são o objeto direto, o objeto indireto, o complemento nominal e o agente da passiva. Os termos acessórios são o aposto e os adjuntos adnominal e adverbial. Fazemos abaixo algumas considerações sobre cada uma dessas funções sintáticas. Observe como, novamente, aqui, os critérios morfológico, sintático e semântico também servem de guia para analisar as definições normalmente encontradas nas gramáticas.

→ Sujeito

Comparemos, por exemplo, as definições de sujeito em três gramáticas do português;

É o termo sobre o qual se faz uma declaração. [Celso Cunha]

2 É o ser de quem se diz algo. É expresso por substantivo ou equivalente de substantivo. [Rocha Lima]

3 É o termo com o qual o verbo concorda. [Mario Perini]

Observe que a definição de Celso Cunha é exclusivamente semântica, a de Rocha Lima é semântica e morfológica, enquanto que a de Perini é exclusivamente sintática, exprimindo um aspecto da estrutura formal da oração, a concordância. De fato, a análise sintática proposta por

Perini procura ir além das definições mais ortodoxas das gramáticas tradicionais, questionando, muitas vezes, as suas classificações. Como veremos logo a seguir, é o caso da definição do outro termo essencial da oração, o predicado.

→ **Predicado**

Novamente, avaliemos as definições em três gramáticas:

- 1 É tudo aquilo que se diz do sujeito [Celso Cunha]
- 2 É aquilo que se declara do sujeito. É expresso por um verbo nocional ou por um adjetivo combinado com algum dos verbos ser, estar, parecer, ficar, tornar-se [Said Ali]
- 3 É a função sintática que tem como núcleo um verbo. O verbo desempenha na oração unicamente a função de núcleo do predicado; essa é a única função que um verbo pode desempenhar, e somente um verbo pode ser núcleo do predicado. [Mario Perini]

Enquanto (1) é uma definição exclusivamente semântica e (2) lança mão de critérios semântico, morfológico e funcional. A definição (3), de Mario Perini, evita o critério semântico totalmente, centrando-se na distribuição (critério funcional) do verbo no sintagma. Faz, também, uma proposta que diverge radicalmente (e explicitamente) da maioria das definições das gramáticas tradicionais que admitem que o predicado, em português, possa ter como núcleo um nome.

É interessante observar como em várias línguas indígenas brasileiras o adjetivo funciona como um tipo de verbo estativo. Nesse sentido, a afirmação de Perini de que o predicado tem sempre como núcleo um verbo, encontraria apoio, por exemplo, em construções adjetivais da língua Karajá. Compare os exemplos com as traduções não literais em português:

- | | |
|---------------------|--|
| (1) dearã wa-θu -re | <i>eu</i> <i>1-sujo-verbalizador</i>
“Eu estou sujo” |
| (2) Kai a-θu -re | <i>Você</i> <i>2-sujo-verbalizador</i>
“Você está sujo” |
| (3) dii i-θu -re | <i>Ele/a</i> <i>3-sujo-verbalizador</i>
“Ele/a está sujo/a” |

Note que há uma conjugação da raiz adjetival karajá -θu- “sujo” em um paradigma verbal, com alternância de prefixos de pessoa.

→ Objeto direto

Continuando com a avaliação comparativa das definições em diferentes gramáticas, temos:

- 1 É o termo que na voz ativa representa o paciente da ação verbal [Rocha Lima]
- 2 É o termo que completa um verbo transitivo diretamente sem auxílio de preposição. É o paciente do verbo, se este for de ação. É sempre um sintagma substantivo [Celso Pedro Luft]
- 3 É o complemento dos verbos transitivos diretos, não encabeçado por preposição necessária. [Evanildo Bechara]

Rocha Lima propõe uma definição puramente semântica (paciente), enquanto que Bechara evita a definição de tipo semântico, apoiando-se nos critérios morfológico e funcional. Já Celso Luft lança mão dos três critérios. Note que o critério semântico isoladamente admite exceções. Por exemplo, em *João levou um tapa*. o SN João poderia ser classificado como um objeto direto pela definição de Rocha Lima, pois, rigorosamente, representa o paciente da ação do verbo levar. Entretanto é, de fato, um sujeito pois o verbo concorda com ele.

→ Objeto indireto

Comparemos as seguintes definições:

- 1 Complemento dos verbos transitivos indiretos, isto é, complemento encabeçado por preposição necessária [Evanildo Bechara]
- 2 Termo que representa a pessoa ou coisa a que se destina a ação, ou em cujo proveito ou prejuízo ela se realiza. [Rocha Lima]
- 3 Sintagma substantivo regido obrigatoriamente de preposição [Celso Pedro Luft]

As definições (1) e (3) são de base funcional e morfológica, a (2) é exclusivamente semântica. Observe que a definição de Luft pode ser enganosa. Em uma frase como *O carro do Pedro é ótimo*, o SP *do Pedro* inclui um sintagma substantivo (Pedro), regido de preposição obrigatória, pois não se pode dizer **o carro o Pedro*. No entanto, o SP *do Pedro*, embora se adequa à definição (3), acima, é um adjunto adnominal (modificador do nome carro) e não um objeto indireto.

→ Complemento nominal

Prossigamos com a comparação de definições encontradas em gramáticas:

- 1 Designa a pessoa ou coisa como objeto da ação ou sentimento que os substantivos ou adjetivos significam [[Evanildo Bechara](#)]
- 2 É o complemento pedido por substantivo, adjetivo e certos advérbios [[Said Ali](#)]
- 3 É o termo que completa a significação transitiva de um substantivo, adjetivo ou advérbio. [[Celso Pedro Luft](#)]

As definições (1) e (3) são de base semântica e funcional, a (2) é puramente funcional. Vale notar que a definição (1), ao contrário da (2) e da (3) exclui os advérbios do conjunto de elementos que requerem complemento. Geralmente, as gramáticas tradicionais não reconhecem que os pronomes possessivos possam ter função de complemento nominal, o que causa incoerências como a seguinte. Em uma frase como *A indicação do funcionário pelo chefe foi surpreendente*, o SP *do funcionário* atende aos requisitos das definições acima e pode ser, corretamente, analisado como um complemento nominal. Trata-se de um termo que é paciente da ação do substantivo *indicação*, completando sua significação. Entretanto na frase *A minha indicação pelo chefe foi surpreendente*, que é semanticamente semelhante à anterior e também conforma-se às definições acima, o pronome possessivo *minha* é, geralmente, analisado como adjunto adnominal e nunca como complemento nominal!

→ Agente da passiva

Segundo as gramáticas, temos:

- 1 É o termo que exprime quem pratica a ação sobre o sujeito. É iniciado pelas preposições *de* e *por*. Corresponde na voz ativa ao sujeito. [[Evanildo Bechara](#)]
- 2 É o complemento que na voz passiva com auxiliar representa o ser que praticou a ação verbal. [[Rocha Lima](#)]
- 3 É o termo que na construção passiva exprime o ser que pratica a ação. É a transformação do sujeito da voz ativa correspondente, vindo sempre regido pela preposição *por*, *às vezes de* e, excepcionalmente, *a*. [[Celso Pedro Luft](#)]

As *definições* (1) e (3) recorrem a aspectos semânticos, funcionais e morfológicos. A definição (2) não inclui nenhuma caracterização morfológica do agente da passiva. Note, entretanto, que as caracterizações morfológicas de (1) e (3) divergem quanto ao conjunto de preposições presentes na construção, sendo a definição de Luft mais abrangente.

→ **Aposto**

Continuando a comparação crítica dos termos da oração em gramáticas do português:

- 1 É o termo de caráter nominal que se junta a um substantivo, a um pronome, ou a um equivalente destes, a título de explicação ou de apreciação. (Celso Cunha)
- 2 É o termo acessório que se pospõe ao sujeito ou ao objeto como explicação ou a título de equivalência. (Said Ali)
- 3 É um substantivo que acompanha outro termo de caráter nominal a título de individualização ou esclarecimento. (Rocha Lima)

As definições (1) e (3) são de fundo morfológico, funcional e semântico, enquanto que (2) nada diz sobre a natureza morfológica do aposto, restringindo-se a uma caracterização de natureza semântica e funcional.

→ **Adjunto adnominal**

- 1 É o termo de valor adjetivo que serve para especificar ou delimitar o significado de um substantivo, qualquer que seja a função deste. [Celso Cunha]
- 2 É uma expressão que especifica ou individua um nome ou pronome [Evanildo Bechara]
- 3 É o termo que determina ou qualifica o substantivo. Esta função pode ser expressa por pronome, adjetivo, artigo e numeral (determinantes) e por sintagma adjetivo, adjetivo, oração adjetiva ou sintagma preposicional (modificadores). [Celso Pedro Luft]

(1) e (2) são definições semânticas e funcionais; (3), além desses critérios, recorre à caracterização morfológica do termo, incluindo informações sobre as classes gramaticais possíveis de desempenharem a função de aposto. Uma observação que pode ser feita é que, pela sua imprecisão, as definições (1) e (2) não conseguem estabelecer diferença clara entre

o adjunto adnominal e o aposto, conforme definido no item anterior. Comparem-se as definições de aposto e de adjunto adnominal, por exemplo, na gramática de Celso Cunha, em (1): em ambas, a base da definição é o caráter modificador do termo em relação a outro de natureza substantiva. Mesmo a expressão “de valor adjetivo”, na definição de adjunto adnominal, não excluiria o aposto que, conforme a definição do próprio Celso Cunha, tem valor apreciativo, o que é função do adjetivo.

→ **Adjunto adverbial**

Finalizando as comparações entre gramáticas sobre os termos da oração:

- 1 É o termo que modifica o verbo exprimindo as particularidades que cercam ou precisam o fato por esse indicado. [Rocha Lima]
- 2 É o termo que modifica verbos adjetivos ou advérbios e às vezes todo o enunciado. [Celso Pedro Luft]
- 3 É o termo de valor adverbial que denota alguma circunstância do fato expresso pelo verbo ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo ou de um advérbio. [Celso Cunha]

(1) utiliza os critérios semântico e funcional na construção da definição, (2) é predominantemente funcional e (3), incluindo a expressão de valor adverbial busca, ainda que indiretamente, uma caracterização morfológica, além da semântica e da funcional.

Terminamos aqui esta comparação crítica de definições dos chamados termos da oração presentes em gramáticas do português. Abaixo, discutimos ainda as noções de tópico e foco que, embora não costumem freqüentar as gramáticas tradicionais, constituem noções sintáticas importantes que têm, inclusive, sido estudadas em línguas indígenas brasileiras [cf. Maia et alii (1998) e (1999)].

2.5.7 Tópico e foco

As construções de tópico e foco estão estreitamente relacionadas ao perfil informacional das frases. Ao dizermos uma frase, procuramos ajustar o que dizemos ao conhecimento do assunto que o nos-

so interlocutor já tem. Em português, por exemplo, se já estivermos falando de um determinado livro (informação velha no discurso), podemos adicionar um comentário que é predicado ao tópico, acrescentando uma informação nova: *Este livro, eu venho adotando em minhas aulas há tempos*. Observe que o tópico *este livro* está separado do comentário por uma vírgula, indicando uma pausa característica dessa construção no discurso oral. É interessante notar ainda, no exemplo acima, que o SN em posição de tópico parece haver sido deslocado da posição de objeto direto, após o verbo adotar. Com efeito, a construção do tipo tópico-comentário pode ser transformada em uma construção do tipo sujeito-predicado: *Eu venho adotando este livro em minhas aulas há tempos*. Embora em várias línguas como, por exemplo, o inglês, a noção expressa pelo tópico seja, mais freqüentemente, realizada através do próprio sujeito gramatical da oração, muitas línguas apresentam construções diferenciadas para expressar o tópico. Algumas línguas (o japonês, por exemplo) podem adotar mesmo marcas morfológicas para indicar que um determinado SN é um tópico.

Um outro tipo de construção sintática que também leva em conta o jogo de informação velha e nova é a articulação foco-pessuposição. Nesta construção, o elemento deslocado é que representa a informação nova, enquanto que a informação velha ou pressuposição está no restante da frase. Uma construção de foco em português, conhecida como clivagem, utiliza o que a gramática tradicional costuma chamar de *que* expletivo ou partícula de realce: *É este livro que eu venho adotando em minhas aulas há tempos*. Comparando esta frase com a frase do tipo tópico-comentário no parágrafo acima, podemos notar que, de fato, agora, a novidade é o livro. A frase parece ter sido dita em um contexto em que conversava-se sobre materiais didáticos adotados em sala de aula (a pressuposição), quando, então, alguém observa um determinado livro e faz a afirmação, focalizando o livro.

Uma diferença na sintaxe das duas construções, que parece ter caráter universal, ou seja, ocorreria em todas as línguas, foi apontada

pelo lingüista italiano G. Cinque (1990). Só o tópico permite ser retomado por um pronome cópia na oração. Observe que, em português, esta diferença parece ser verdadeira. Use sua intuição para julgar a gramaticalidade das frases abaixo, em que se procura recuperar o tópico e o foco através da forma pronominal de 3ª pessoa –o:

Tópico: √ *Este livro, eu venho adotando-o em minhas aulas há tempos.*

Foco: * *É este livro que eu venho adotando-o em minhas aulas há tempos.*

Há, de fato, uma diferença, concordam? Enquanto a primeira frase parece ser possível de ser gerada pela nossa competência gramatical, a segunda soa, realmente, agramatical.

Na língua Karajá, ao lado de construções do tipo sujeito-predicado, pode-se identificar construções do tipo tópico-comentário, como exemplificado pelo contraste entre (1) e (2):

(1) Isè kua ijadoma-my r-o-bi-ra hawa-ki
a mãe dela aquela moça-dat 3A-tema-ver-pass aldeia-em
 “A mãe dela viu aquela moça na aldeia.”

(2) Kua ijadoma-my, isè tuu r-o-bi-ra hawa-ki
aquele moça-dat, a mãe dela 3Obj. 3A-tema-ver-pass aldeia-em
 “Aquela moça, a mãe dela a viu na aldeia.”

Note que o constituinte topicalizado em (2) deve ser necessariamente retomado pelo pronome cópia de terceira pessoa *tuu* “ele/ela”, em Karajá. Sem o clítico, a frase seria julgada agramatical como demonstrado em (3):

(3) * Kua ijadoma-my, isè r-o-bi-ra hawa-ki
aquele moça-dat, a mãe dela 3A-tema-ver-pass aldeia-em
 “Aquela moça, a mãe dela viu na aldeia.”

Há também, em Karajá, construções do tipo foco-suposição. O morfema funcional livre *dori* aparece tipicamente na segunda posição de constituinte da frase para indicar que o SN após o qual ele ocorre é um elemento focalizado. Assim, analisamos *dori* como uma partícula de foco, presumivelmente assinalando uma construção clivada que, ao contrário da construção de tópico discutida acima, introduz infor-

mação nova. A interpretação da frase em (4) difere da interpretação da frase em (2) porque em (2) o SN *Kua ijadoma-my* “aquela moça” expressa a informação velha ou dada, isto é, um item informacional disponível contextualmente e compartilhado tanto pelo falante quanto pelo ouvinte. Em (4), por outro lado, o SN tem uma interpretação focal, isto é, introduz informação nova:

4 Kua ijadoma-my dori isè robira hawa-ki
Aquela moça-da FOCO a mãe dela viu aldeia-em
 “Foi aquela moça que a mãe dela viu na aldeia”

Note, agora, que não é possível retomar o SN focalizado com o clítico resumitivo *tuu*. Ao contrário da construção de tópico, que requer a recuperação obrigatória do SN topicalizado com *tuu*, como ilustrado pelo contraste de gramaticalidade entre (2) e (3), em uma construção de foco como em (4), *tuu* não pode estar presente ou a frase se torna agramatical, como exemplificado em (5):

5 * Kua ijadoma-my dori isè *tuu* robira hawa-ki
Aquela moça-dat FOCO a mãe dela 3Obj viu aldeia-em
 “Foi aquela moça que a mãe dela a viu na aldeia”

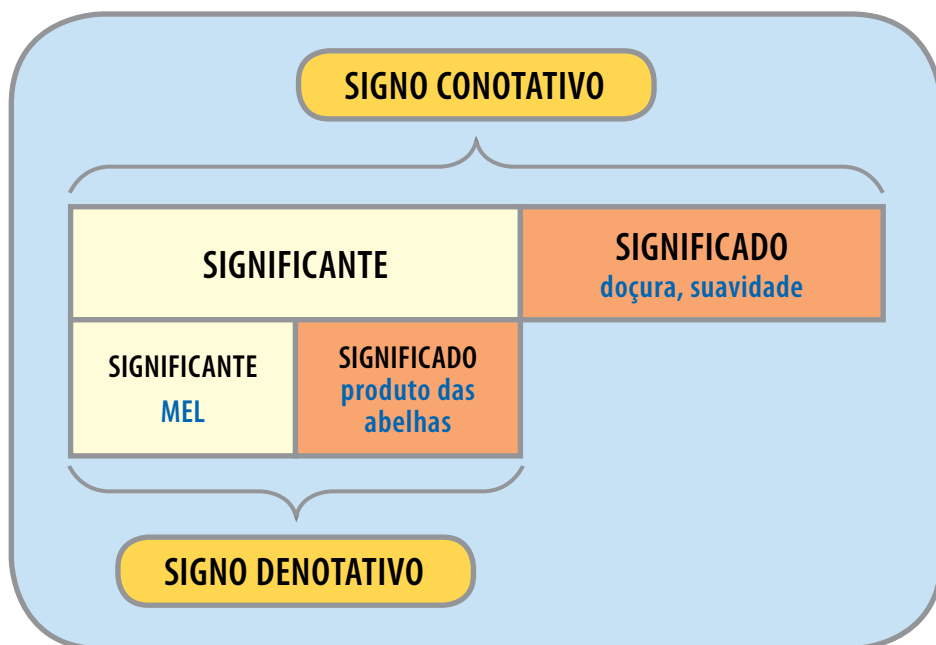
2.6 A semântica

A semântica é o estudo do significado das línguas. Como vimos na introdução deste capítulo, o signo lingüístico é uma entidade de dupla face, constituído por um plano de expressão e um plano de conteúdo. A semântica é, não só, o estudo do conteúdo das palavras isoladamente, mas também do significado das palavras nas frases, relacionando-se, assim, com o módulo sintático. Na seção sobre a sintaxe, ao estudarmos as ambigüidades estruturais, vimos casos em que uma frase admitia duas interpretações semânticas: *o menino viu o turista com o binóculo*. Embora tendo um mesmo conjunto de itens lexicais, a frase admite duas interpretações distintas decorrentes, como analisamos, de diferentes possibilidades de organização estrutural desses itens. Esta relação entre o significado dos vocábulos e a estrutura das frases é capturada em um princípio postulado como

universal, o **Princípio da Composicionalidade**, que estabelece que o significado das frases é determinado pelo significado das palavras em conjunto com a estrutura sintática em que as palavras são combinadas. A existência deste princípio é uma evidência clara de que as palavras não se organizam nas frases como contas em um colar, ou seja, não constituem um mero conjunto de itens, lado a lado, mas organizam-se em estruturas em que cada item tem um valor em si, mas também exerce uma função na estrutura. Outro exemplo que demonstra a composicionalidade estrutural dos significados das frases é a ordem dos constituintes. Comparemos duas frases que contêm exatamente o mesmo conjunto de itens vocabulares: *O homem viu a onça* e *A onça viu o homem*. Obviamente, os significados diferem radicalmente. Na primeira frase, o SN *o homem* é sujeito e na segunda, objeto. A ordem vocabular, em português, bem como em grande parte das línguas do mundo, faz uma diferença que, se não levada em conta propriamente, pode até causar risco de vida, no caso das frases em exame... No capítulo IV do livro, ao estudarmos a tipologia lingüística, apreciaremos em maior detalhe os diferentes padrões de ordem vocabular existentes nas línguas, além de outros recursos gramaticais que podem indicar a função sintática dos constituintes das frases.

Em alguns casos, no entanto, o significado de uma cadeia de palavras não depende tanto da computação estrutural. É o que ocorre com as chamadas **expressões idiomáticas**. Observe, por exemplo, uma expressão como *bater as botas*. Além do sentido literal composicional de jogar uma bota contra a outra, esta cadeia de palavras é frequentemente usada com o sentido de “morrer”. Assim, é necessário aprender o significado da expressão como se fosse uma única palavra, pois ela tem sentido fixo, que não resulta da composição dos significados literais das palavras individuais que a formam. Aliás, note-se que exemplos como este fundamentam a proposta de se utilizar em semântica o termo **lexema** ou item lexical ao invés de “palavra”, para indicar as unidades básicas de significado. Podemos dizer, então, que a expressão idiomática *bater as botas* é um lexema constituído por três palavras. Da mesma forma, palavras como *trabalho*, *trabalhos*,

trabalhinho, por exemplo, são variantes morfológicas de um único lexema. As expressões idiomáticas exemplificam também casos de **sentido figurado**, **metafórico** ou **conotativo**, em oposição ao sentido literal ou **denotativo** dos lexemas. O semiólogo francês Roland Barthes propôs que a conotação pode ser entendida como um processo de significação secundário em que o significante do signo conotativo é o próprio signo denotativo, conforme ilustrado pela figura abaixo.



O escritor José de Alencar emprega o lexema *mel* para designar a doçura e a suavidade da personagem Iracema, a virgem dos lábios de mel. No sentido literal ou denotativo, *mel* indica a substância produzida pelas abelhas a partir do pólen das flores. Alencar utiliza-se deste signo como significante do significado conotativo ou figurado, ou seja, a idéia de doçura, suavidade.

2.6.1 Campos semânticos

Segundo os semanticistas, os lexemas estão organizados em nosso **dicionário mental** em **campos semânticos**. Por exemplo, o campo semântico das partes do corpo incluiria lexemas tais como cabeça, tronco, membros, etc. O campo semântico das cores, itens como vermelho, verde, azul, preto, etc. Estudos experimentais têm demonstrado que as pessoas reconhecem mais rapidamente uma palavra quando esta ocorre logo após outra pertencente ao mesmo campo semântico. Por exemplo, acessamos mais rapidamente o item lexical *médico*, se antes dele vimos o item *enfermeira*. Da mesma forma, o acesso ao lexema *manteiga* é mais imediato, se antes vimos o item lexical *pão*. Por outro lado, se antes de *médico*, vimos *pão* ou antes de *manteiga* vimos *enfermeira*, o **acesso lexical** é comparativamente mais lento.



Duas noções semânticas importantes, diretamente relacionadas à noção de campo semântico, são os conceitos de **hiponímia** e **hiperonímia**. Na organização hierárquica dos campos semânticos, o sentido de certos lexemas pode estar incluído no sentido de outros. Por exemplo, comparemos a seguinte cadeia que contém itens lexicais com diferentes graus de especificidade: *tucunaré* → *peixe* → *animal*. O lexema *tucunaré* é um **hipônimo**, ou seja, é o item mais específico da cadeia, contendo as propriedades de todos os demais. Já o item *ani-*

mal, o mais geral, é um **hiperônimo**. Assim, todo hipônimo contém o seu hiperônimo, mas nem todo hiperônimo contém o seu hipônimo, o que, nos termos do nosso exemplo, equivale a dizer que todo tucunaré é um animal, mas nem todo animal é um tucunaré.

Outras relações entre os lexemas são a **sinonímia**, a **antonímia**, a **homonímia** e a **polissemia**. Lexemas sinônimos têm, em tese, significantes distintos, mas identidade de significado. No entanto, de fato, não há dois lexemas em nenhuma língua cujos significados sejam exatamente idênticos. Há sempre diferenças estilísticas, regionais, distributivas e até emocionais, entre eles. Por exemplo, *morrer* é sinônimo de *falecer* e de *bater as botas*, mas o primeiro lexema é mais neutro, enquanto o segundo é mais formal e o terceiro pode ser considerado gíria. Além disso, suas propriedades distribucionais nas frases também variam. Observe que podemos construir uma frase como *O homem morreu atropelado*, mas **Ele faleceu atropelado* ou **Ele bateu as botas atropelado* seriam agramaticais.

Lexemas antônimos têm significados opostos. Há diferentes tipos de antonímia. A **antonímia graduável** admite a expressão de valores em uma escala, ao contrário da **antonímia não-graduável**, na qual o contraste entre os lexemas não admite graus. Exemplos do primeiro tipo podem ser os pares *longe/perto* ou *bom/mau* em que pode haver graus de distância ou bondade (muito longe, muito mau). Exemplos de antonímia não graduável seriam os pares *solteiro/casado* e *macho/fêmea*, em que não haveria uma escala possível de graus intermediários. Além desses antônimos lexicais, há também a **antonímia gramatical** formada com o auxílio de prefixos, como por exemplo, *feliz/infeliz* ou *honesto/desonesto*.

Lexemas homônimos são aqueles que tem forma idêntica mas sentidos não relacionados, ou seja, não têm traços semânticos ou **semas** comuns. É o caso de vocábulos tais como *manga*, que pode significar parte da roupa ou fruta, sem que haja qualquer relação de sentido entre esses dois sentidos; também *banco* seria um caso de homonímia, pois o objeto para sentar-se nada tem a ver com a instituição financeira. Costuma-se distinguir entre os homônimos **homógrafos**, que

têm a mesma grafia e a mesma pronúncia, como os exemplos dados acima, e os homônimos **homófonos**, que têm o mesmo som, mas grafias diferentes, como *sela* (arreio do cavalo) e *cela* (prisão). Por outro lado, a **polissemia** se refere aos casos em que um mesmo lexema tem mais de um significado, sendo que estes guardam relação entre si, ou seja, possuem semas comuns. É o caso de lexemas como *coroa* (de flores ou de rei) que, em ambas as acepções, tem em comum o traço semântico de circularidade; ou *rede* (de deitar ou de computadores) que tem em comum o sema de entrelaçamento.

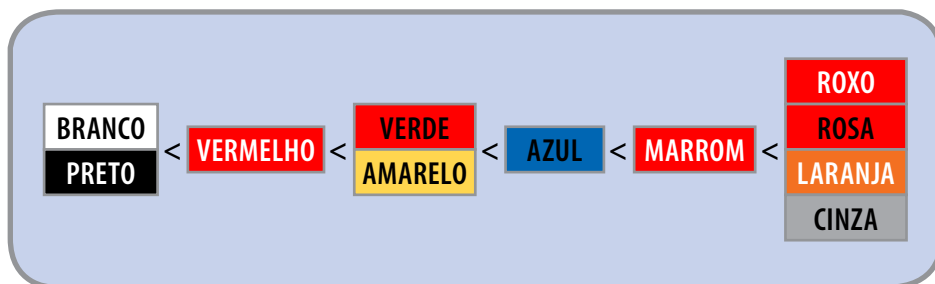
2.6.2 Linguagem e pensamento

Uma área interessante dos estudos semânticos é a que explora a **universalidade** ou o **relativismo** das estruturas conceituais. O exame dos vocabulários das línguas revela que não há **isomorfismo** ou identidade total entre as suas estruturas lexicais. Por exemplo, em português a palavra *relógio* pode significar tanto um relógio de pulso quanto um relógio de parede os quais, em inglês, são expressos pelos lexemas distintos *watch* “relógio de pulso” e *clock* “relógio de parede. Em Karajá, a palavra *txuu* indica tanto o que em português expressamos pelo lexema *sol*, quanto o que expressamos pelo lexema *dia*. Essa visão relativista, que contrasta com a proposta universalista de que os lexemas de todas as línguas sejam compostos a partir de traços universais, foi radicalizada em uma proposta que tornou-se conhecida como a **hipótese Sapir-Whorf**.

Esta hipótese, desenvolvida na década de 1950, nos Estados Unidos, em sua versão mais forte, combina a idéia de que cada língua apresenta uma estrutura conceptual diversa de todas as demais (relativismo lingüístico) com a idéia de que a língua determina o pensamento (determinismo lingüístico), para argumentar que a maneira como vemos o mundo é determinada pela língua específica que falamos. Para ilustrar a sua hipótese, Whorf baseou-se em várias línguas, entre as quais a língua indígena norte-americana Hopi que apresenta uma estrutura

de tempo sem correspondência exata em inglês. Esta versão extrema da hipótese é geralmente recusada hoje, tendo por base o fato de que as línguas, ainda que não isomórficas, são inter-traduzíveis, podendo-se sempre encontrar equivalências entre elas para expressar os conceitos.

Nesse sentido, o campo semântico das cores é uma área que tem sido bastante investigada, fornecendo resultados que têm permitido concluir que as diferenças entre os termos para cores entre as línguas não são, de fato, tão arbitrárias, havendo se proposto a existência de um inventário universal de 11 categorias de cores básicas. Embora haja diferenças marcantes entre os termos de cores, existentes nas diferentes línguas, não havendo uma correspondência precisa entre estas, no que se refere ao modo como recortam o *continuum* do espectro físico de cores, os pesquisadores norte-americanos Brent Berlin e Paul Kay descobriram que existem 11 **categorias básicas de cores** e que estas se ordenam de acordo com o esquema representado na figura abaixo.



Conforme analisado pelo lingüista John Lyons, o esquema indica que, se uma língua tem um termo à direita do sinal <, ela também deve incluir todos os termos à sua esquerda. Assim, se uma língua tem apenas dois termos para cores esses serão preto e branco. Se tem um terceiro termo, este será o vermelho, e assim por diante.

2.6.3 A lexicografia

Uma disciplina lingüística importante e de grande relevo para o desenvolvimento de políticas de manutenção e revitalização lingüís-

tica é a lexicografia, o processo de se organizar dicionários. Segundo a Enciclopédia da Linguagem da Universidade de Oxford, um dicionário é um livro de referência que lista as palavras de uma ou mais línguas, geralmente em ordem alfabética, além de outras informações adicionais sobre sua grafia, pronúncia, categoria gramatical, significado, história e uso.

Os primeiros dicionários tinham finalidade prática. Eram geralmente bilíngües, contendo listas de palavras em uma língua e suas traduções em outra. Serviam para uso de viajantes e missionários. Durante o século XVII, muitos dicionários bilíngües e políglotas foram publicados por causa do desenvolvimento do comércio e de atividades de missionários ao redor do mundo. O mais antigo dicionário que se conhece foi feito pelo grego Protágoras no séc. V A.C. e continha apenas palavras de difícil compreensão. Era um dicionário monolíngüe.

A disciplina lingüística que estuda os dicionários se chama **lexicografia**. Lexicografia é o estudo metódico – enumeração, significação – das palavras de uma língua, feito em dicionário. A elaboração de dicionários é uma atividade complexa que requer a formação de equipes responsáveis por levantar e abonar **verbetes** a partir de **fontes**. Em dicionários de línguas indo-européias, em que há uma tradição lexicográfica bem desenvolvida, as fontes costumam ser:

- a língua dos escritores
- a língua dos meios de comunicação de massa
 - jornais
 - revistas
 - rádio
 - TV
 - computador
 - INTERNET
- falares regionais
- linguajar das diferentes categorias profissionais
- diferentes camadas da população
- usos lingüísticos nas Artes
 - teatro
 - canções populares

- poesia
- vocabulário das ciências
- vocabulário dos esportes
- empréstimos de línguas estrangeiras

Há diversos tipos de dicionários:

Dicionários de língua materna

São dicionários que registram os vocábulos de uma língua em ordem alfabética, explicando-os na mesma língua. Podem conter informações gerais, gramaticais, registrar homônimos, regionalismos, etc.

Índio¹. s.m. indiano; o homem que habitava as terras americanas à chegada dos Descobridores europeus; o autóctone da América; (Bras) peão gaúcho, indivíduo corajoso, disposto; (v. Valentão) – Rio Grande do Sul; tipo de pipa ou papagaio de papel - Rio de Janeiro.

Índio². sm. Elemento de número atômico 49, símbolo In.
[[Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa](#)]

Dicionários bilíngües

São dicionários que põem em correspondência os vocábulos de uma língua com os equivalentes de outra língua.

Índio. Indian, someone from India; the native inhabitant of the Americas.
[[Dicionário Português-Inglês Michaelis](#)]

Índio. Indianer. Inder
[[Dicionário Português-Alemão Langenscheidt](#)]

Geralmente os verbetes dos dicionários bilíngües contêm os seguintes itens:

- 1 A entrada lexical
- 2 A categoria lexical
- 3 Frases de exemplificação de uso
- 4 Expressões idiomáticas
- 5 Algumas informações gramaticais
- 6 A pronúncia
- 7 Sinônimos

8 Acepções diferentes separadas por algarismos

Dicionários poliglóticos

São dicionários que põem em correspondência os vocábulos de uma língua com os equivalentes de duas ou mais línguas.

Casa. s.f. Edifício para habitação; morada; vivenda. House (Inglês); Haus (Alemão); Maison (Francês).

0 processo de dicionarização

O termo dicionarização foi proposto por Marília Faço Soares (1988), do Setor de Lingüística do Museu Nacional/UFRJ, que assessora escolas da sociedade indígena Tikuna, no Alto Solimões. Distinguem-se, inicialmente, três conceitos:

- 1 **Léxico** – É o conhecimento internalizado que o falante de uma língua tem do mundo de palavras constituído em sua própria língua, isto é, conhecimento que engloba todas as palavras da língua, as suas diferentes acepções, os seus diferentes usos, as suas possibilidades de emprego sintático, as correspondências estabelecidas entre elas.
- 2 **Dicionário** – É a peça material, o livro ou o CD-ROM de computador que, dependendo da maneira como é construído pode vir a refletir aspectos do léxico mental.
- 3 **Dicionarização** – É o processo de elaboração de um dicionário. Ao invés da peça material, a ênfase passa a recair sobre as atividades de preparação do dicionário.

A decisão sobre as características que um dicionário deve ter dependem também da finalidade a que o dicionário se propõe.

Para que o dicionário vai servir?

Vejamos algumas opiniões...

“Este dicionário foi idealizado com o objetivo fundamental de proporcionar aos índios Kaingang, maior ajuda aos seus esforços na aprendizagem da língua Portuguesa”.

“Este dicionário foi elaborado tendo-se em mente as necessidades dos índios Karitiana e o desejo que estes possuem de comunicar-se com a sociedade envolvente”.

“Quis escrever o resultado da elaboração dos dados recolhidos sobre o universo temático Yanomame para... devolver aos Yanomame seus conhecimentos por mim apenas sistematizados, no intuito de auxiliá-los na tomada de consciência, afirmação e defesa de sua identidade étnica... Só a coesão étnica e a auto-determinação lhes permitirão entrar em contato com os brancos sem desaparecer física e culturalmente”

Marília Facó destaca em sua pesquisa sobre dicionários indígenas do Brasil que a participação indígena é raramente nomeada e, quando nomeada, é raramente explicitada:

“Supõe-se que todos os Karitiana contribuíram de uma maneira ou de outra para a realização deste dicionário...”

Em alguns dicionários, um índio é listado como autor, geralmente ao lado do lingüista ou do antropólogo. O fato é que, de modo geral, a participação indígena é geralmente secundária, entrando os índios apenas como fornecedores de dados para a constituição dos verbetes.

Como deve ser o dicionário de uma língua indígena?

Quem será/serão os seus autores?

Para que deverá servir?

Para os não índios?

Para os pesquisadores?

Para o povo indígena?

Como serão os verbetes?

Como serão os verbos representados?

E as diferenças dialetais?

Haverá definições, sinônimos e antônimos?

2.7 A pragmática

Como vimos acima, o significado lingüístico é estudado pela semântica. A interpretação plena de um enunciado lingüístico só será possível, no entanto, se além do conteúdo da frase em si, considerarmos também o contexto em que o enunciado foi feito. Além da

competência gramatical, há uma competência pragmática, que viabiliza essa interpretação plena dos enunciados. Tomemos o exemplo de uma criança ao atender o telefone:

- *Alô?*
- *Alô!*
- *O seu pai está em casa?*
- *Sim, está!*

E desliga o telefone... Como podemos analisar este fato? A criança, sem dúvida, demonstrou haver entendido o significado gramatical em si da pergunta feita pela pessoa do outro lado da linha. Perguntada se o pai se encontrava em casa, respondeu que, de fato, ele lá estava. E desligou. O que faltou? Faltou a criança compreender que a intenção do interlocutor não era meramente a de saber se o pai dela estava em casa, mas a de que ela o chamasse ao telefone. Tratava-se de um pedido indireto, que a criança não soube interpretar por não haver desenvolvido ainda o conhecimento pragmático, isto é, o conhecimento de como a língua é usada em contexto, como **ato de fala**.

2.7.1 O contexto

O conceito de contexto deve ser melhor explicitado para que possamos apreciar plenamente a sua importância na produção e compreensão dos enunciados lingüísticos. Há, naturalmente, sempre um **contexto físico**, que é o espaço onde uma conversa tem lugar, por exemplo. O lugar físico é, sem dúvida, um fator condicionante dos enunciados lingüísticos. Certamente, uma conversa que tenha lugar no interior de uma igreja, por exemplo, terá características diferenciadas de outras que se passem, digamos, em um bar ou em um estádio de futebol. Há também um **contexto epistêmico**, ou seja, o conhecimento compartilhado pelos interlocutores. Foi esse tipo de conhecimento que faltou ao menino que não chamou o pai ao telefone, no exemplo acima. Ele não compartilhava com seu interlocutor o conhecimento de que indagar sobre a presença de alguém na

casa é uma forma indireta de solicitar que se passe o telefone a ele. O **contexto discursivo** em que uma sentença ocorre, ou seja, o discurso que antecede ou que se segue ao enunciado interfere decisivamente no seu significado. Uma frase extraída de seu contexto discursivo pode ter significado bem diverso daquele que tinha originalmente. O **contexto extra-lingüístico**, isto é, as expressões faciais, os gestos, a entonação ao se proferir uma frase também podem modificar completamente o seu significado. Finalmente, o **contexto social** em que uma interação verbal tem lugar é outro fator importante para a sua interpretação.

2.7.2 Os atos de fala

Para compreender adequadamente o uso da linguagem em diferentes contextos é preciso analisar a linguagem para além do plano gramatical, pensando-a, também, como ato de fala. Usamos a linguagem para desempenhar diferentes tipos de ações, tais como declarar, informar, ordenar, pedir, ameaçar, avisar, apostar, aconselhar, prometer, etc. Para o filósofo Austin que escreveu o livro “Como fazer coisas com as palavras” , dizer é sempre fazer. Os atos de fala podem, por si, mudar uma situação. Por exemplo, quando o juiz afirma ao casal de noivos – Eu os declaro marido e mulher – essas pessoas passam da condição de solteiros para a de casados. Austin propôs distinguir tipos de atos lingüísticos: (1) os **atos locucionários** que são os simples atos de proferimento de uma frase com um certo conteúdo informacional, descrevendo um estado de coisas; (2) os **atos ilocucionários**, que já incluem, além da mera locução, uma intenção por parte do falante com o sentido de obter um resultado, tal como prometer, alertar, ameaçar, etc.; (3) os **atos perlocucionários** que estão relacionados aos efeitos obtidos pelos atos ilocucionários do emissor sobre o seu destinatário. Note-se que nem sempre a força ilocucionária de um ato de fala coincide com seu efeito perlocucionário. Por exemplo, posso fazer uma ameaça ao meu interlocutor, sem que ob-

tenha qualquer efeito perlocucionário, ou seja, ele pode não se deixar afetar pela minha locução.

Como estamos vendo, a área estudada pela pragmática é bem ampla e é também explorada por outras disciplinas lingüísticas, tais como a semântica, a prosódia (que estuda, por exemplo as entonações), a sociolingüística (que estuda, entre outras coisas, como fatores sociais influenciam a escolha de características e variedades lingüísticas) e mesmo a psicolingüística (que estuda, entre outras coisas, como a prosódia, a sintaxe, a semântica e a pragmática interagem na produção e compreensão dos enunciados, relacionando-as a fatores psicológicos como a memória e a atenção).

2.7.3 A dêixis

Um fenômeno que pode exemplificar bem a interação de diversos níveis da organização lingüística com elementos contextuais é a dêixis, termo que vem da língua grega e que significa o ato de mostrar, apontar. Toda língua tem recursos lexicais ou gramaticais que permitem que seus falantes referenciem sua posição no espaço ou no tempo. Em português, por exemplo, o sistema tripartido de pronomes demonstrativos revela uma indexação espacial: o pronome *este* indica algo próximo da primeira pessoa do discurso (a pessoa que fala); o pronome *esse* referencia alguma coisa em relação à segunda pessoa do discurso (a pessoa com quem se fala); o pronome *aquela* situa algo na proximidade da terceira pessoa do discurso (a pessoa de que se fala). Também os advérbios de lugar *aqui*, *áí* e *ali* revelam um sistema dêitico tripartido semelhante ao dos pronomes demonstrativos. Assim, sintagmas como *este livro aqui*, *esse livro áí*, *aquela livro ali* incluem elementos dêiticos que permitem identificar coisas em relação a lugares e pessoas a partir da situação do contexto de fala.

○ A língua Karajá exibe um interessante sistema de marcação dêitica que interage intimamente com o sistema de concordância verbal. Tal siste-

ma caracteriza também um tipo de modalidade epistêmica evidencial ou mediativa, uma vez que parece funcionar como um sistema de expressão da atitude do falante em relação à localização física e identificação psicológica de entidades referenciadas no enunciado. Este sistema permite ao falante expressar seu ponto de vista ou interesse em relação a uma certa entidade do discurso, com a qual ele se identifica. Lyons (1977) refere-se a este gênero de mecanismo gramatical como **dêixis empática**, definindo empatia como a capacidade psicológica do falante para colocar-se no lugar de uma entidade discursiva de sua escolha.

Há diversos tipos de mecanismos atestados nas línguas humanas que desempenham a função de permitir ao falante expressar o grau de interesse que este tem por uma situação, mas o que torna a dêixis empática do Karajá particularmente interessante é que se trata de um mecanismo altamente gramaticalizado nesta língua. Descrevemos, inicialmente, o sistema formal de alternâncias fonológicas através do qual os direcionais são codificados nos verbos Karajá. Em seguida, apresentaremos evidências de que o sistema de dêixis espacial funciona também como um sistema de dêixis empática.

Basicamente os direcionais são codificados pela alternância dos prefixos ativos, o que implica na restrição do uso deste recurso aos verbos ativos. Para os prefixos de primeira e de segunda pessoa, aplicam-se as regras em (1):

- (1) $r \text{ ----} \rightarrow n / \text{ ___}a$
 $r \text{ ----} \rightarrow d / \text{ ___} \textit{outras vogais}$

Para os prefixos de segunda pessoa, [b] no modo real e [t] no modo não-real, há uma regra de inserção de [d], conforme expresso pela regra em (2):

- (2) $\emptyset \text{ ----} \rightarrow d / \begin{matrix} b \\ \text{ ___}V \\ t \end{matrix}$

Note-se que neste caso há também a inserção de [ə] (schwa) entre as duas consoantes, conforme registrado em (3):

- (3) $\emptyset \text{ ----} \rightarrow [ə] / \begin{matrix} b \\ \text{ ___}d \\ t \end{matrix}$

Além destas alternâncias a categoria de direção é também expressa pelo espalhamento deste traço para outros afixos verbais. Assim, o sufixo de plural -reny- se torna -deny-; o sufixo que marca o tempo presente

-reri passa a deri e o sufixo que marca o passado remoto que é -re passa a -de. Os verbos em (4), (5), (6) e (7) exemplificam as alternâncias que acabamos de apresentar:

- | | | |
|------|--|---|
| (4a) | r-o-hony-reny-re
<i>3A-tema-sair-plural-passado</i> | “Eles saíram” |
| (4b) | d-o-hony-deny-de
<i>3A (dir)-tema-sair-pl. (dir)-pass.(dir) (marcado direcionalmente)</i> | “Eles saíram” |
| (5a) | ar-o-ese-kre
<i>1A-tema-voltar-fut.</i> | “Eu voltarei” |
| (5b) | ad-o-ese-kre
<i>1A (dir)-tema-voltar-fut.</i> | “Eu voltarei”
<i>(marcado direcionalmente)</i> |
| (6a) | b-e-se-kre
<i>2A-tema-cair-fut.</i> | “Você cairá” |
| (6b) | bæd-e-se-kre
<i>2A(dir)-tema-cair-fut.</i> | “Você cairá”
<i>(marcado direcionalmente)</i> |
| (7a) | r-a-rybe-reny-reri
<i>1A-a-falar-plural-presente</i> | “Nós estamos falando” |
| (7b) | n-a-rybe-deny-deri
<i>1A(dir)-a-falar-plural-presente</i> | “Nós estamos falando”
<i>(marcado direcionalmente)</i> |

Basicamente, a marcação de direção assinala que uma entidade ou situação discursiva está orientada em direção ao falante, ou seja, é concebida como ocorrendo de lá para cá (cislocativamente), opondo-se à orientação espacial daqui para lá ou à orientação dali para lá, que são indistintas em Karajá. Assim, por exemplo, em (4a), a raiz -hony- “sair”, não está marcada direcionalmente, devendo ser interpretada como “eles saíram” daqui para lá ou dali para lá. Já a forma verbal em (4b), marcada direcionalmente indica que a ação de sair é exercida em direção ao falante, devendo, portanto, ser interpretada como “eles saíram de lá para cá”. Da mesma forma, (5a), (6a) e (7a) contrastam direcionalmente com (5b), (6b) e (7b), respectivamente. Além de indicar a orientação física da ação no sentido da posição, digamos, geográfica do falante, o sistema de direcionais do Karajá é também usado para expressar a identificação psicológica do falante com alguma entidade discursiva, marcando o interesse do falante no evento descrito. Assim, uma ação direcionalmente não marcada em Karajá é neutra em termos de identificação empática do falante. O fragmento de texto em (8), extraído de uma narrativa espontânea em que o pai do narrador teve um encontro

tenso com um fazendeiro, fornece um exemplo do uso empático dos direcionais em Karajá:

(8) Idi waha tori-ò rarybere: boikre!

Depois meu pai branco-para falou: vá embora

Tai tahe tori mahadu waha-ò narybedenyde: aõkore!

Aí então branco grupo meu pai-para falou: não

“Então meu pai disse ao branco: Vá embora!

Aí então o grupo de brancos falou ao meu pai: Não!”

Observe-se em (8) que a primeira ocorrência do verbo *rarybere* “falar” não é marcada direcionalmente, indicando que o narrador representa a cena de modo neutro, no que se refere à sua participação naquele evento. A ação verbal não é, portanto, flexionada para indicar o posicionamento do falante. A segunda ocorrência do verbo “falar” em (8) *narybedenyde* está marcada direcionalmente. Neste caso, o narrador está assinalando que a ação é cislocativa, ou seja, é orientada de lá de onde o branco se encontra para cá, onde o seu pai se encontra. Muito embora o sujeito enunciador não estivesse presente ao encontro, sua reportagem dos fatos expressa empatia em relação a uma entidade discursiva com a qual se identifica, neste caso, o seu pai. Os esquemas em (9) retratam as duas situações:

(9a) Waha ----- rarybere -----> tori
 “meu pai” “falou” “branco”

\ /
ENUNCIADOR
 |
OUVINTE

(9b) Tori mahadu
 “O grupo de brancos”

|
 narybedenyde
 “falaram (dir.)”
 |
 waha
 “meu pai”
 \ /
ENUNCIADOR
 |
OUVINTE

Em (9a) o falante representa o pai falando com o branco e reporta os fatos ao ouvinte de forma neutra, isto é, sem expressar seu ponto-de-vista. A ação é portanto concebida como ocorrendo dali para lá. Já em (9b) o enunciador opta por enquadrar o evento cislocativamente. A ação é, portanto, concebida como ocorrendo de lá para cá, permitindo ao enunciador expressar sua empatia com a posição do seu pai.

Ao que parece, a marcação direcional dos dois argumentos verbais indica a identificação com o elemento paciente P, pois o enunciador está assinalando que a ação se processa de lá, onde se encontra o Agente ou A para cá, onde se encontra o paciente ou P. Em outras palavras, o enunciador empatiza com o argumento paciente ou recipiente da ação. Nas formas verbais em que está presente o morfema marcador do objeto de primeira pessoa, a marcação direcional parece ter a função de enfatizar o interesse ou envolvimento subjetivo do enunciador. Observe-se, por exemplo, as frases (10) e (11):

(10) Kua waxiwahatè wamy b-i-õ-ke!
Aquele arco para mim 2A-tema-dar-imperativo
 Dê-me aquele arco!

(11) Kua waxiwahatè wamy bàd-i-õ-ke!
Aquele arco para mim 2A(dir)-tema-dar-imperativo
 Dê-me aqui aquele arco!

A diferença entre (10) e (11) parece ser basicamente equivalente a estratégia de empatia que pode ser estabelecida em Português por meio do adverbio aqui, como expresso nas glosas: Dê-me aquele arco! em contraste com Dê-me **aqui** aquele arco!

Os direcionais são muito produtivos em Karajá. O argumento único dos verbos ativos também podem ser flexionados direcionalmente. Certa vez, eu testemunhei na aldeia Javaé de Boto Velho uma mulher gritar a frase transcrita em (12) para uma criança pequena que estava engatinhando e tentava subir uma pedra nas proximidades:

(12) bàd-e-sè-kre!
2A(dir)-tema-cair-futuro
 “Você vai (me) cair!”

(13) b-e-sè-kre!
2A-tema-cair-futuro
 “Você vai cair”

Conforme testei posteriormente, ela parecia querer assinalar seu envolvimento com a possível queda do filho. A forma não marcada “besèkre”, em (13) poderia ter sido usada descritivamente, mas não transmitiria seu interesse, sua preocupação com o fato. Esta estratégia é remanescente do recurso gramatical que se pode utilizar em Português e que é tradicionalmente denominado de objeto indireto de interesse, o que é expresso

na glosa de (12) pelo pronome *me* e que talvez pudesse ser traduzido livremente como: “Não me vá cair!”, expressando o interesse do narrador na situação narrada.

Finalmente, um outro uso interessante dos afixos direcionais em Karajá é aquele em que a direção da ação se torna parte intrínseca do conteúdo lexical do verbo, como apresentado em (14) e (15):

(14) i-tyy r-i-dy-re
dele-roupa 3A-transportar-Pass.
“Ele levou suas roupas”

(15) aõna, aõna, sõemý d-i-dy-de
coisa, coisa, muito 3A(dir)-transportar-Pass.
“Ele trouxe muitas coisas”

Em (14) a raiz verbal -dy- transportar não está flexionada direcionalmente e tem o sentido translocativo ou centrífugo que se obtém em português pela glosa *levar*, indicando sentido de cá para lá. Já em (15) o verbo está flexionado direcionalmente o que provoca a reversão do sentido da raiz, possibilitando a interpretação cislocativa ou centrípeta que pode ser glosada com o verbo *trazer* que implica o sentido de lá para cá.

2.7.4 A análise do discurso

Além das fronteiras comuns com a semântica, a sociolingüística e a psicolingüística, o campo da pragmática tem também interface com a disciplina conhecida como **Análise do Discurso**, em que se procura articular o nível lingüístico com o ideológico, em uma busca de identificar as condições de produção constitutivas do discurso. No presente livro, a nossa proposta de análise do discurso é apresentada no capítulo 5, onde desenvolvemos uma prática que denominamos “oficina do período”, procurando explorar as diferentes possibilidades de organização das orações nos períodos em relação ao pontos-de-vista ou perspectivas que se pretende estabelecer.

Atividades Sugeridas

- 1 Explique a relação entre significado de língua e significado de fala a partir da estória “Escola de Arte” narrada por Décio Pignatari:

“Um garoto recém-alfabetizado costumava passar, em companhia da irmã, já ginásiana, em frente a um edifício onde se lia “Escola de Arte”. Intrigado, perguntou à irmã: “Escola de Arte... que é isso?” E a irmã: “Escola de Arte... onde se ensina arte”. E ele: “Puxa! ... Deve ser uma bagunça!”.

- 2 Pense com seus alunos sobre os conceitos de palavra “em estado de dicionário” e “palavra acontecimento”, que discutimos na seção 2.1.1. Vocês podem encontrar exemplos nas línguas indígenas como o exemplificado abaixo?

Cabo {
Hierarquia militar
Término, fim
Ponta de terra que entra pelo mar
Feixe de fios metálicos para a transmissão de energia

- 3 Na seção 2.2.1., fizemos observações práticas para nos conscientizarmos de diferentes possibilidades de produção de sons do aparelho fonador, como por exemplo, a alternância entre sons vozeados e desvozeados (sssssssss–zzzzzzzz–sssssss –zzzzzzz). Você poderia pensar em outras consoantes fricativas em português ou em línguas indígenas que nos permitissem fazer o mesmo teste, sentindo as dobras vocais vibrando e não vibrando?
- 4 Na seção 2.2.1, também propusemos que se coloque a mão em frente à boca para se sentir a maior força expiratória nas sílabas tônicas do que nas átonas em vocábulos do português, como *lingüística*. Que tal encontrar com seus alunos outros exemplos com vocábulos de línguas indígenas? Vocês poderiam

pronunciar os vocábulos, sentindo o ar na palma da mão e, em seguida, desenhar uma linha por sobre o vocábulo escrito, mostrando a sílaba em que o ar sai com mais força.

5 Vamos praticar a transcrição e a classificação dos sons com o auxílio dos quadros de classificação das vogais e consoantes? Observe o exemplo:

(a) quadro [ˈkwadrɨ]
k - contóide oclusivo velar surdo
w - contóide aproximante bilabial
a - vocóide central baixo oral não arredondado
d - contóide oclusivo dental alveolar sonoro
ɾ - contóide vibrante simples (flap) sonoro
u - vocóide posterior médio-alto arredondado

(b) tijuca [tʃiˈʒukɐ]
tʃ -
i -
ʒ -
u -
k -
ɐ -

(c) folhinha [foˈʎinjɐ]
f -
o -
ʎ -
i -
ɲ -
ɐ -

(d) ódio [ˈɔdʒiu]
ɔ -
dʒ -
i -
u -

(e) verde [ˈvɛxdʒi]
v -
ɛ -
x -
dʒ -
i -

6 Que tal, agora, você tentar classificar os sons de outras línguas, por exemplo, de vocábulos do inglês, do francês e também de línguas indígenas?

(a) think (pensar, inglês) [θɪŋk]

θ -

i -

ŋ -

k -

(b) that (aquele, inglês) [ðæt]

ð -

æ -

t -

(c) hit (bater, inglês) [hɪt]

h -

ɪ -

t -

(d) plus (mais, francês) [plɥ]

p -

l -

ɥ -

(e) heoty (fogo, Karajá) [heɔ'di]

h -

ɛ -

ɔ -

d -

i -

7 Afirme se é Verdadeiro ou Falso:

- () Diz-se “aparelho fonador” já que há uma predisposição biológica para a fala.
- () A cavidade bucal constitui a caixa de ressonância principal, mas existem três outros ressoadores: a faringe, as fossas nasais e a projeção dos lábios para frente.
- () Na inspiração a cavidade pulmonar diminui em virtude do abaixamento do diafragma e da elevação das costelas.

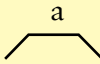
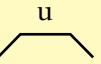
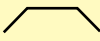
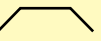
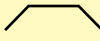
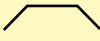
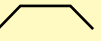

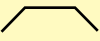
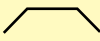
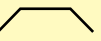
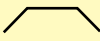
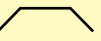

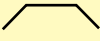
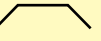

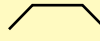

() De acordo com o esquema



podemos dizer que a pressão do ar é maior no centro silábico e na sílaba tônica.

() Para se produzir um som nasal ou nasalizado é imprescindível que o som saia pela cavidade nasal.

8 Os segmentos que compõem a sílaba ordenam-se pelo seu grau ascendente de abertura e pelo seu grau descendente de fechamento. Observe o primeiro exemplo e, em seguida, represente graficamente as sílabas dos demais vocábulos:

- (a) pra + tu pr  t 
- (b) pI + neu  
- (c) pay 
- (d) pɛp + ti + ku   
- (e) tewf 
- (f) bɔ + te  
- (g) lit + te + ra   
- (h) u + ni + veh + saw    
- (i) gɾaw 

9 Não há coincidência entre o vocábulo fonético e o vocábulo significativo. Os vocábulos incluídos na série fônica perdem a sua acentuação típica nos grupos de força. Caracterize a pauta acentual dos seguintes vocábulos fonéticos:

- (a) in+te+re+ssa+da+men+te
1 1 1 2 1 3 0

- (b) li+te+ral+men+te
- (c) sem+pre+vi+va
- (d) guar+da+chu+va
- (e) ca+fé+zi+nho
- (f) lin+guis+ti+ca
- (g) clã+ssi+fi+ca+ção
- (h) sa+la+rio+fa+mi+li+a
- (i) ma+te+ma+ti+ca+pli+ca+da

10 Reconheça a consoante como fricativa (F), oclusiva (O) e nasal (N):

- | | |
|---------|---------|
| (a) asa | (i) afa |
| (b) ana | (j) aha |
| (c) aba | (k) aɲa |
| (d) aha | (l) aʔa |
| (e) ama | (m) aβa |
| (f) aza | (n) ata |
| (g) aɲa | (o) ava |
| (h) ama | |

11 Reconheça a consoante como bilabial (B), palatal (P) ou velar (V):

- | | |
|----------|---------|
| (a) ama | (f) aya |
| (b) aɲa | (g) aga |
| (c) aʎa | (h) awa |
| (d) adza | (i) apa |
| (e) aka | (j) aza |

12 Reconheça a consoante como retroflexa (R) ou não-retroflexa (NR):

- | | |
|---------|---------|
| (a) aʃa | (f) aʎa |
| (b) aʒa | (g) ada |
| (c) ana | (h) aɖa |
| (d) ala | (i) aɽ |
| (e) aɲa | (j) ah |

13 Reconheça a consoante como surda (su) ou sonora (so):

- | | |
|---------|----------|
| (a) ava | (f) a a |
| (b) aha | (g) apfa |
| (c) afa | (h) aga |
| (d) aza | (i) aya |
| (e) ala | (j) aɲa |

14 Reconheça a consoante: fricativa (F), lateral (L), aproximante (Ap) ou africado(Af):

- | | |
|----------|----------|
| (a) aða | (f) awa |
| (b) aʎa | (g) aβa |
| (c) atsa | (h) apfa |
| (d) aya | (i) a a |
| (e) aʒa | (j) adʒa |

15 Reconheça o contóide como Labial, Dental/Alveolar ou Palatal:

- | | |
|-----------|-----------|
| (a) [aɲa] | (f) [awa] |
| (b) [ama] | (g) [ara] |
| (c) [afa] | (h) [aʎa] |
| (d) [ada] | (i) [aya] |
| (e) [ala] | (j) [apa] |

16 Reconheça o contóide como Oclusivo, Fricativo ou Africado:

- | | |
|------------|-----------|
| (a) [afa] | (f) [apa] |
| (b) [aha] | (g) [aya] |
| (c) [adʒa] | (h) [ata] |
| (d) [aza] | (i) [axa] |
| (e) [aga] | (j) [aka] |

17 Sabemos que em línguas indígenas do Brasil do grupo Jê as mesmas expressões [ko] ou [go] são usadas indiferentemente, para o mesmo significado, isto é, **água**. A partir deste fato distinga no estudo dos sons o nível ético do êmico.

18 Após transcrever os vocábulos abaixo, observar a relação entre os sons [o] e [ɔ], e [e] e [ɛ], e dizer qual é o ambiente que determina a variação: rosa, rosado, reza, rezar, belo, beleza, sofre, sofremos.

19 Na seção 4.1 avaliamos as definições da classe gramatical **Substantivo**, com base em critérios semântico, morfológico e funcional. Identifique o(s) critério(s) subjacentes às definições das categorias gramaticais **Adjetivo, Verbo, Pronome, Advérbio, Preposição e Artigo**, encontradas nas seguintes **Gramáticas Tradicionais** da Língua Portuguesa, freqüentemente adotadas nas escolas:

- 1 **Moderna Gramática do Português** [Evanildo Bechara]
- 2 **Gramática do Português** [Rocha Lima]
- 3 **Gramática da Língua Portuguesa** [Manoel Said Ali]
- 4 **Gramática do Português** [Celso Pedro Luft]
- 5 **Nova Gramática do Português Contemporâneo** [Celso Cunha]

Adjetivo

(1) É a expressão modificadora que denota qualidade, condição ou estado de um ser.

(2) É a palavra que modifica o substantivo, exprimindo aparência, modo de ser ou qualidade.

(3) É a palavra que se junta ao substantivo para denotar qualidade, propriedade, condição ou estado do respectivo ser.

(4) É a palavra que serve para exprimir as qualidades ou propriedades dos seres, donde o nome tradicional, adjetivo qualificativo. O adjetivo se refere sempre a um substantivo, claro ou subentendido, com o qual concorda em gênero e número, se for variável.

(5) É a espécie de palavra que serve para caracterizar os seres ou os objetos nomeados pelo substantivo, indicando-lhes uma qualidade ou defeito, o modo de ser, o aspecto ou aparência, o estado.

Verbo

(1) É a palavra que, exprimindo ação ou apresentando estado ou mudança de um estado a outro, pode fazer indicação de pessoa, número, tempo, modo e voz.

(2) O verbo, que denota ação, estado ou fenômeno, é a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco idéias: voz, modo, tempo, número e pessoa.

(3) É a palavra que denota ação ou estado e possui terminações variáveis com que se distingue a pessoa do discurso e o respectivo número (singular ou plural), o tempo (atual, vindouro ou passado) e o modo da ação ou estado (real, possível, etc.)

(4) Palavra que exprime um processo, apresentando ações (correr, trabalhar) fenômenos (ventar, chover), estados (ser, estar) ou mudanças de estado (tornar, ficar), situados no tempo.

(5) É a palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos de predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional.

Pronome

(1) É a expressão que designa os seres sem dar-lhes nome nem qualidade, indicando-os apenas como pessoa.

(2) É a palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o apenas como pessoa do discurso.

(3) É a palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o apenas como pessoa do discurso.

(4) Palavra que denota seres ou se refere a eles, considerados apenas como pessoas do discurso.

(5) Os pronomes desempenham na frase funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem para representar um substantivo e para acompanhar um substantivo, determinando-lhe a extensão do significado.

Advérbio

(1) É a expressão modificadora que denota uma circunstância (de lugar, de tempo, etc.).

(2) São palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal.

(3) Denota uma circunstância de lugar, tempo, modo, grau ou intensidade, negação, dúvida, etc., e serve de determinante ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio. É expresso por uma palavra invariável ou por uma locução equivalente.

(4) Palavra de natureza nominal ou pronominal que na frase se acrescenta à significação de um adjetivo, de um verbo, de outro advérbio ou de toda uma frase.

- (5) São palavras que se juntam a verbos, para exprimir circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade. Os advérbios de intensidade podem reforçar o sentido de outro advérbio e certos advérbios aparecem modificando toda a oração.
-

Preposição

- (1) É a expressão que, posta entre duas outras, estabelece uma subordinação da segunda à primeira.
-

- (2) São palavras que subordinam um termo da frase a outro – o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro.
-

- (3) É a palavra invariável que se antepõe a nome ou pronome para acrescentar-lhes uma noção de lugar, instrumento, meio, etc., subordinando ao mesmo tempo o dito nome ou pronome a outro termo da mesma oração.
-

- (4) Palavra gramatical com função subordinativa chamada regência. Conectivo subordinante, relaciona um conseqüente a um antecedente (que, no enunciado, pode vir depois). Antepõe-se normalmente a substantivos (nomes ou pronomes), para formar: (a) complementos (nominal ou verbal) ou (b) adjuntos (adnominal ou adverbial).
-

- (5) São vocábulos gramaticais invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo sentido do segundo (conseqüente).
-

Artigo

- (1) É a palavra que se antepõe aos substantivos que designam seres determinados (o, a, os, as) ou indeterminados (um, uma, uns, umas), daí a divisão em definidos e indefinidos.

 - (2) É uma partícula que precede o substantivo, assim à maneira de “marca” dessa classe gramatical.

 - (3) Damos o nome de artigo quer à palavra o (com as variações a, os, as), quer ao vocábulo um (com o feminino uma), que de ordinário antepomos aos substantivos comuns.

 - (4) É a palavra que se antepõe ao substantivo para determinar ou indeterminar, marcá-lo como substantivo, caracterizar-lhe as categorias de gênero e número; reduzir substantivos próprios a comuns; substantivar qualquer outra classe de palavras; tem às vezes alcance semântico; outras vezes, função estilística.

 - (5) Dá-se o nome de artigo às palavras o (com as variações a, os, as) e um (com as variações uma, uns, umas) que se antepõem aos substantivos para indicar: (a) que se trata de um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por ser objeto de um conhecimento de experiência; (b) que se trata de um simples representante de cada espécie ao qual não se fez menção anterior.

- 20** Após rever a discussão apresentada na seção 4.2., identifique a classe gramatical dos vocábulos da língua portuguesa, abaixo, procurando, em seguida, caracterizá-lo como categoria lexical ou funcional:

Como proceder?

Tente definir a palavra. Se o resultado for um conceito do mundo, externo à linguagem, possivelmente se trata de uma categoria lexical. Se for difícil definir a palavra em termos de uma realidade externa, do mundo “bio-social”, mas apenas em termos internos à própria língua, trata-se de uma categoria funcional.

Tente encontrar um antônimo para a palavra. Se a palavra têm um antônimo, no mundo bio-social, trata-se de uma categoria lexical, muito embora, se ela não tiver um antônimo, você não possa estar seguro se se trata de um item lexical ou funcional.

Verifique se a palavra pertence a uma classe aberta, isto é, classe a que se pode sempre acrescentar novos itens ou se pertence a uma classe fechada, isto é, classe que, geralmente, apresenta um conjunto limitado ou finito de itens. As categorias lexicais são, geralmente, classes abertas, enquanto que as categorias funcionais são classes fechadas.

Exemplos que: *conjunção, categoria funcional*

Não há definição externa, apenas interna: “que” serve para ligar orações; “que” não tem antônimo, nos levando a suspeitar que não é lexical; “que” pertence a uma classe fechada, a classe das conjunções, que tem um número finito de itens.

feliz: *adjetivo, categoria lexical*

Há definição externa: feliz indica estado emocional, alegria; “feliz” tem antônimo: “infeliz”, indicando que é lexical; “feliz” pertence a uma classe aberta, a classe dos adjetivos, que tem um número ilimitado de itens.

- (1) ganhar:
- (2) saúde:
- (3) em:
- (4) lentamente:
- (5) agradável:
- (6) com:
- (7) eu:
- (8) e:
- (9) gato:
- (10) aqui:

21 Terminado o exercício, pode haver ficado algumas dúvidas, no que diz respeito à aplicação dos critérios sugeridos para a determinação das categorias lexicais e funcionais. Provavelmente, alguém poderia sugerir que um vocábulo funcional como “com”, no item 6 poderia ter um antônimo como “sem”, indicando falta de alguma coisa no mundo bio-social; alguém poderia também questionar a respeito do antônimo de “gato”, no item 9, ou se “aqui”, no item 10, constitui de fato uma classe aberta. Todas essas questões (e outras) indicam que, embora haja um sentido em se distinguirem as categorias lexicais das categorias gramaticais, sua caracterização não é simples, havendo divergências entre os estudiosos com relação a, por exemplo, se as preposições são lexicais ou funcionais ou se todos os tipos de advérbios são, de fato, lexicais, já que formas como “aqui” parecem constituir classes fechadas e, por outro lado, advérbios como “lentamente” no item 4, que constituem classes abertas, são, na verdade, derivados de adjetivos com o acréscimo do sufixo -mente. E isso, para ficarmos apenas no português. O que acontece quando pensamos em outras línguas? Quando pensamos, por exemplo, em línguas indígenas brasileiras? Os critérios poderiam ser aplicados da mesma forma? Haveria ainda sentido em se falar de substantivos, adjetivos, verbos, conjunções, etc? Daria para distinguirmos categorias lexicais e categorias funcionais? Estas categorias seriam universais ou relativas a línguas específicas?

22 Certamente você já comparou aspectos da gramática da sua língua materna com a língua portuguesa. Vamos pensar nessas questões agora? Que aspectos da sua língua poderiam ser questionados à luz das teorias morfológicas discutidas até aqui? Vamos pensar em alguns exemplos? Em alguns problemas?

Exemplo 1: *Na língua Karajá, uma forma como “boho” seria um verbo ou um nome?*

Consideremos os dados a seguir:

- (1) Iny-wè-boho-na
Gente-barriga-estouro
“O estouro da barriga da gente”

- (2) dearã butxi r-e-boho-ny-ra
eu pote 1-vt-estourar-Atv-Pass
 “Eu estourei o pote”
- (3) butxi r-a-boho-ra
pote 3-vt-estourar-Pass
 “O pote estourou”
- (4) butxi i-boho-re
pote 3P-estourar-cont.
 “o pote está estourado”

Na palavra “bohona” os Karajá parecem reconhecer um nome, equivalente ao substantivo “estouro” ou “quebra”, em português. Assim, por exemplo, o nome da aldeia Javaé de Boto Velho é Iny wè bohona (**dado 1**) que significa “a quebra da barriga da gente”, um episódio da mitologia da etnia. Já, no dado (2), a raiz –boho – se combina a afixos, formando o verbo transitivo “quebrar”, “estourar”, que pode ser conjugado em diferentes pessoas, número, modos e tempos. Já, em (3), se retirarmos o sufixo –ny que aparece no dado (2) e substituímos o prefixo e- por a- obtemos uma construção verbal intransitiva. Em (4), novamente, se conjugarmos a raiz –boho- com outra série de afixos, obtemos um verbo estativo, isto é, que expressa o estado “quebrado”. Ou seria um adjetivo? Aí já se coloca outra questão:

Exemplo 2 *Seria possível distinguir uma classe de adjetivos em Karajá ou os chamados verbos de estado são verbos adjetivais? Adicionemos aos exemplos acima mais dois dados do Karajá:*

- (5) dearã weryry r-e-su-ny-ra
eu menino 1-vt-sujar-Atv-Pass
 “eu sujei o menino”
- (6) weryry i-su-re
menino 3P-sujar-Pres.
 “o menino está sujo”
- (7) dearã wa-su-re
eu 1P-sujar-Pres
 “Eu estou sujo”

Comparando (5) e (6), verificamos que, de forma semelhante, ao que constatamos acima com a raiz –boho- “quebrar”, dependendo do conjunto de morfemas funcionais que adicionemos à raiz –su- obtemos um verbo ativo transitivo como em (5) ou um verbo estativo em (6), que pode ser, inclusive, flexionado em pessoa, como (7) demonstra. Este verbo em (6) equivale ao adjetivo “sujo” em português. Será que toda construção adjetival em Karajá é um verbo? Você poderia pensar em exemplos dessa natureza, em outras línguas? Como seriam?

23 Segmentar os dados abaixo, da língua Karajá (Macro-Jê), isolando e interpretando os lexemas e morfemas.

- (1) Kua hawyy inatxi benora rimyra.
“Aquele mulher acabou de pegar dois tucunarés”
- (2) Jiaryboho ijyymy soemy relyyrenyre kau.
“Nós contamos muitas histórias ontem”
- (3) Jiary arurukre
“Eu morrerei”
- (4) Tiiboho bòdòleke riwaxinyrenyõre ahuki
“Eles não pescaram pirarucu no lago”
- (5) Kaa habu broreni dè riròra.
“Este homem acabou de comer carne de boi”
- (6) Kua hawyy brore dè rirore.
“Aquele mulher comeu carne de veado”
- (7) Kaiboho burubenykre
“Vocês morrerão”
- (8) Kua hirari broreni dè riròmhyhyre
“Aquele menina come carne de boi”
- (9) Wabiòwa benora sohojile rirubunya.
“Meu amigo acabou de matar só um tucunaré”
- (10) Kai ijyymy soemy wadee belyykre
“Você contará muitas histórias para mim”
- (11) Tiiboho juwata soemy rimymyhyrenyre
“Eles sempre pegam muitas piranhas”

- (12) Abiowa ixyni rirubunyreri.
“Teu amigo está matando porco”
- (13) Tii ihetoki rurukre
“Ele morrerá em casa”
- (14) Ibiowa beroki rurura
“Teu amigo acabou de morrer no rio”
- (15) Ijyymy wadeereny belyyke!
“Conte (você) estória para nós!”
- (16) Jiary bòrò arimykre biurasòmý.
“Eu pegarei arraia amanhã”
- (17) Kai ixý dè biròkre
“Você comerá carne de javali”
- (18) Kai juwata sohojile bimykre
“Você pegará só uma piranha”
- (19) Waseriòre beroki riwaxinyreri wijile
“Meu irmão estea pescando no rio agora”
- (20) Kai brore dè teròta
“Você acabou de comer carne de veado”
- (21) Jiaryboho ijyymy soemy relyymyhyrenyre
“Nós sempre contamos muitas estórias”
- (22) Kua uladu ixyni dè riròra
“Aquele criança acabou de comer carne de porco”
- (23) Halòe birubunyòke!
“Não mate onça”
- (24) Kua hirari halòeni rimykre.
“Aquele menina pegará o gato”
- (25) Aseriòre rurure hawaki
“Teu irmão acabou de morrer na aldeia”
- (26) Iseriòre hawaò rahenyra
“O irmão dele acabou de fugir para a aldeia”
- (27) Jiary arahenykre beroò
“Eu fugirei para o rio”

- (28) Kua haloe kai temyta rahenyneri
“Aquele onça que voce pegou está fugindo”
- (29) Kai sohoji ijyymy telyyta
“Você contou uma estória”
- (30) Kai hawaràbi tahenyre
“Você fugiu da aldeia”
- (31) Mahenyke!
“Fuja”
- (32) Kaa beroki biwaxinybenyôke!
“Não pesquem nesse rio!”
- (33) Kua bero irehereri
“Aquele rio é longe”
- (34) Kua habu biurasòmý broreni dè riròkre
“Aquele homem comerá carne de boi amanhã”
- (35) Kai tahenyta
“Você acabou de fugir”
- (36) Kai mahenyôkre
“Você não fugirá”
- (37) Kaiboho tahenytenyereri
“Vocês estão fugindo”
- (38) Jiary wasureri
“Eu estou sujo”
- (39) Kaiboho tahenytenyta
“Vocês acabaram de fugir”
- (40) Waseriôre adee ibutumy relyykre
“Meu irmão contará tudo para você”
- (41) Tii isureri
“Ele está sujo”
- (42) Halòe rirubunyre
“Não matei a onça”
- (43) Juwata, jiary rimymyhyre
“Piranha, eu sempre pego”

- (44) Mahenyõbenyke!
“Não fuja!”
- (45) Kai asureri
“Você está sujo”
- (46) Waseriõre beroò rahenymyhyre
“Meu irmão sempre foge para o rio”
- (47) Bero isureri
“O rio está sujo”
- (48) Kai burukre
“Você morrerá”
- (49) Jiaryboho ijyymy soemy relyyrenyre kau
“Nós contamos muitas histórias ontem”
- (50) Iseriõre rahenyre kau
“O irmão dele fugiu ontem”

24 Considerando o quadro abaixo que apresenta uma síntese da estrutura de morfemas verbais do português, faça a análise das formas verbais a seguir.

Estrutura mórfica das formas verbais da língua portuguesa

1	Em primeiro lugar, temos que saber que:												
	<p>NA SEGMENTAÇÃO DE UMA FORMA VERBAL, TEREMOS SEMPRE 4 (QUATRO) MORFEMAS MORFEMA LEXICAL + 3 MORFEMAS GRAMATICAIS, OU SEJA:</p> <p>MORFEMA LEXICAL + V.T. + S.M.T. + D.N.P. (morfemas gramaticais)</p>												
2	Se algum desses morfemas não aparece em determinada forma, nós o chamamos \emptyset (zero)												
3	Todos os morfemas gramaticais têm sua marca geral. Se numa determinada forma verbal aparecer uma outra marca diferente, esta será denominada “alomorfe” da marca geral (ainda que se trate de \emptyset)												
4	<p>Vejam agora algumas abreviaturas (siglas) usadas neste assunto:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>C I (1ª. conj.)</td> <td>C II (2ª. conj.)</td> <td>C III (3ª. conj.)</td> </tr> <tr> <td>Id (indicativo)</td> <td>Sb (subjuntivo)</td> <td>Pt (pretérito)</td> </tr> <tr> <td>Ft (futuro)</td> <td>If (infinitivo)</td> <td>Pa (particípio)</td> </tr> <tr> <td>Pr (presente)</td> <td>Pt₁, Pt₂, Pt₃ (Imperf., perf. e m.q. perf)</td> <td></td> </tr> </table>	C I (1ª. conj.)	C II (2ª. conj.)	C III (3ª. conj.)	Id (indicativo)	Sb (subjuntivo)	Pt (pretérito)	Ft (futuro)	If (infinitivo)	Pa (particípio)	Pr (presente)	Pt ₁ , Pt ₂ , Pt ₃ (Imperf., perf. e m.q. perf)	
C I (1ª. conj.)	C II (2ª. conj.)	C III (3ª. conj.)											
Id (indicativo)	Sb (subjuntivo)	Pt (pretérito)											
Ft (futuro)	If (infinitivo)	Pa (particípio)											
Pr (presente)	Pt ₁ , Pt ₂ , Pt ₃ (Imperf., perf. e m.q. perf)												

5 MARCAS GERAIS ou Alomorfes básicos:

A. Vogais Temáticas:

C I = -a

C II = -e

C III = -i

B. Sufixos número-pessoais: (SNP)

P₁ (eu) = 0

P₃ (ele) = 0

P₅ (vós) = -is

P₂ (tu) = -s

P₄ (nós) = -mos

P₆ (eles) = -m

C. Sufixos modo-temporais: (S.M.T.)

IdPr = 0

SbPt = -sse

IdPt₁ = -va (C I)

SbFt = -r

-ia (C II e C III)

If = -r

IdPt₂ = 0

Ger. = -ndo

IdPt₃ = -ra

Pa = -do

IdFt₁ = -ra (tônico)

IdFt₂ = -ria

SbPr = -e (C I)

-a (C II e C III)

Lembrese que se, numa determinada forma verbal flexionada aparecer outra marca diferente das acima, será **ALOMORFE**. Agora, procure destacar os morfemas (lexicais e gramaticais):

		Morfema Lexical	V. tem.	S.M.T.	D.N.P.
1	Faláveis				
2	Pude				
3	Corri				
4	Cantardes				
5	Brincarei				
6	Digo				
7	Coubéssemos				
8	Mintas				
9	Dividiríamos				
10	Achei				

Alomorfias

		Noção Gramatical da Alomorfia	Alomorfe básico	Alomorfe
1	Faláveis			
2	Pude	a)		
		b)		
3	Corri	a)		
		b)		
4	Cantarde			
5	Brincarei	a)		
		b)		
6	Digo	a)		
		b)		
		c)		
7	Coubéssemos	a)		
		b)		
8	Mintas	a)		
		b)		
9	Dividiríamos			
10	Achei	a)		

25 Na seção 2.5.5, estudamos as ambigüidades estruturais. Analise as frases abaixo, procurando explicitar os dois sentidos possíveis da ambigüidade sintática. Além de explicar a ambigüidade com suas palavras, tente indicar as ligações possíveis através de árvores sintáticas como as exemplificadas nas figuras 19 e 20.

- (a) Comprei o carro do Pedro
- (b) O marinheiro falou sobre o navio
- (c) A moça aplaudiu a cena da varanda.
- (d) O ladrão atacou a senhora com a bengala.
- (e) Meu amigo pensa nas suas férias na praia.

- 26 Você poderia encontrar exemplos de ambigüidades estruturais em outras línguas? Pense com sua turma em casos de ambigüidades sintáticas em línguas conhecidas por vocês.
- 27 Quais poderiam ser as fontes para um dicionário de uma língua indígena? Como se daria o processo de abonação dos verbetes?
- 28 Como estudamos na seção 2.6.1, um vocábulo como *coroa* (de flores; de rei) apresenta significação polissêmica, enquanto que cabo (posto militar; fio elétrico) são homônimos, pois não apresentam semas comuns. Identifique com seus alunos, exemplos dos dois tipos em outras línguas.
- 29 Quais os termos de cores básicos em outras línguas que você e sua turma conhecem? A hierarquia da figura na seção 2.6.2 poderia se aplicar nessas línguas?
- 30 Os esquimós não têm uma palavra apenas para indicar *neve*, como temos em português. Eles têm muitas palavras, indicando os diferentes estados ou condições do gelo: gelo sólido, gelo derretendo, gelo escorregadio, gelo se amontoando, e assim por diante. Pense em casos semelhantes em outras línguas, comparando-os com o português. Seria possível encontrar um conjunto de vocábulos relacionados detalhando conceitos que encontram expressão apenas genérica em português?

* * *

Leituras Adicionais

- BARTHES, R. (1988). *Elementos de semiologia*. São Paulo, Cultrix.
- BECHARA, Evanildo. (2001). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BOTELHO, Maria Aparecida. (1993). *Iniciação à Fonética*. CADERNOS Didáticos da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ.
- CÂMARA JR., J. Mattoso (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- CANÇADO, Márcia. (2005). *Manual de Semântica – Noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- CALLOU, D. & LEITE, Y. (1990). *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CUNHA, Celso. (1972). *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte : Bernardo Alvares.
- DUBOIS-CHARLIER, F. & Leeman, D. (1977). *Bases de Análise Lingüística*. Coimbra: Almedina.
- JAKOBSON, R. (1995). *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- LEMLE, Miriam. (2004). *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- LUFT, Celso Pedro. (2000) *Moderna Gramática Brasileira*. Porto Alegre: Globo.
- MAIA, Marcus. (2002). O Mediativo em Karajá. In: Ludoviko Santos & Ismael Pontes (orgs.), *Línguas Jê: Estudos Vários*. Londrina: Ed. UEL, p. 147-173.
- MALMBERG, Bertil. (1985) *A Fonética*. São Paulo: Ática.
- MIOTO, C., Silva, Maria Cristina, Lopes, Ruth. (2004). *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular.
- PERINI, M. (1996). *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.
- ROCHA LIMA, C.H. (1984) *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.

- ROSA, Maria Carlota. (2000). *Introdução à Morfologia*. São Paulo: Contexto.
- SAUSSURE, Ferdinand De. (1996). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- SILVA, Thaís Cristófaró. (2002). *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto.
- SOARES, Marília, L.C.F. (1988). *Dicionarização das Formas em Tikuna*. Manuscrito, MN/UFRJ, Rio de Janeiro, 52p.
- SOARES, Marília. L. C. F. (2000). Léxico, dicionário e dicionarização. *Amazônia Em Cadernos*, Manaus, Museu Amazônico, v. 5, p. 121-145.
- WETZELS, L. (org), (1995). *Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Capítulo 3

A Variação da Linguagem



Nos capítulos anteriores, pudemos apreciar a unidade subjacente a todas as línguas. Produtos de um mesmo órgão da mente humana – a faculdade da linguagem –, as línguas humanas têm, todas, um núcleo comum universal. Por esta razão fundamental é que não há qualquer sentido em se avaliar as línguas em escalas de desenvolvimento, sendo algumas “mais evoluídas” e outras “dialetos primitivos”, como freqüentemente se ouve por parte de não-índios e até de membros de sociedades indígenas, que ignoram as descobertas da lingüística a respeito dos universais da linguagem. Sendo parte da dotação biológica da espécie humana, as línguas funcionam com base nas mesmas operações formais: todas realizam concatenações de forma e conteúdo; todas juntam elementos lexicais formando frases, de acordo com os mesmos princípios gramaticais universais.

Por outro lado, no capítulo sobre a forma da linguagem, tivemos ocasião, também, de apreciar as diferenças entre as línguas. Vimos, por exemplo, um repertório grande de sons vocais, alguns dos quais mais familiares, outros, talvez, menos conhecidos, como a ingressiva [d] do Karajá ou a oclusiva glotal [ʔ] do Xavante. Mesmo no âmbito da língua portuguesa, estudamos, por exemplo, as diferentes pronúncias dos fonemas /r/ e /t/. Vimos, até, que uma mesma pessoa não é capaz de pronunciar duas vezes o mesmo som de maneira completamente idêntica! No presente capítulo, vamos explorar um pouco mais as diferenças lingüísticas. Vamos, assim, refletir a respeito de um tema muito importante: a variação da linguagem.

Para organizar melhor esta reflexão, vamos dividir o capítulo em quatro partes, cada uma enfocando um tipo de variação. Uma mesma língua pode apresentar variações de um lugar para outro, de um grupo social para outro, de uma faixa etária para outra, e, ainda, mesmo que usada por um mesmo falante, em um mesmo lugar e

época, de uma situação para outra. A seção 3.1. tratará da variação geográfica ou diatópica da linguagem, ou seja, as diferenças que qualquer língua apresenta de um lugar para outro. A seção 3.2. tratará da variação diastrática, enfocando as variações de uso lingüístico entre os diferentes grupos em que as sociedades se organizam. A seção 3.3. apresentará a variação diafásica, ou seja, a variação situacional da linguagem. Finalmente, a seção 3.4. discutirá a variação diacrônica da linguagem, isto é, as mudanças que se operam nas línguas ao longo do tempo.

3.1 Variação diatópica

Uma língua não permanece a mesma em toda a extensão do território onde é falada. Um dos traços mais marcantes da identidade característica de uma pessoa é, sem dúvida, a sua origem geográfica. No âmbito da língua portuguesa, por exemplo, é comum tentar-se caracterizar a origem de uma pessoa com base em sua pronúncia ou em suas preferências de uso lexical. Assim, pode-se ouvir, no dia-a-dia, classificações informais sobre os falares regionais brasileiros, tais como, o falar mineiro, o falar carioca, o falar nordestino, etc. Nem sempre estas classificações conseguem ser precisas, pois não é tarefa simples isolar variantes puramente geográficas dos demais tipos de variantes lingüísticas, tais como as variações decorrentes da classe social, grau de educação, idade, estilo, etc. De fato, a variação lingüística é um fenômeno tão pervasivo que pode-se até mesmo falar da variação individual do uso lingüístico, conceito expresso pelo termo **idioleto**, que designa, exatamente, as particularidades próprias da língua falada por cada um de nós, uma vez que todos temos nossas preferências lexicais e características de pronúncia individuais.

O estudo das variantes geográficas é feito por uma disciplina denominada Geografia Lingüística ou **Geolingüística**, relacionada a uma disciplina mais antiga e abrangente, a **Dialetologia**. A Geolingüística, teve seu início com as pesquisas feitas pelo alemão Wenker e pe-

los franceses Gilliéron e Edmont. Estes últimos tornaram-se célebres pelo Atlas Lingüístico da França, lançado na primeira década do século XX, tendo o segundo autor percorrido de bicicleta grande parte do território francês, em uma tarefa meticulosa de documentação dos falares regionais. De fato, a Geografia Lingüística procura representar as variantes espaciais de uma língua em mapas ou atlas. No Brasil, encontra-se em andamento o projeto do Atlas Lingüístico do Brasil – ALiB, sob a coordenação de professores da Universidade Federal da Bahia, que tem por objetivo descrever a realidade lingüística do Brasil, no que diz respeito à língua portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e prosódicas), consideradas na perspectiva da Geolingüística. Nos atlas lingüísticos, representam-se diferentes traços lingüísticos através de linhas geográficas denominadas **isoglossas** que assinalam os limites espaciais de ocorrência do traço. Por exemplo, a figura abaixo ilustra uma representação da ocorrência dos lexemas variantes *relâmpago*, *raio*, *corisco* e *faísca* em diferentes áreas de Minas Gerais.



Embora o termo dialeto tenha sido ampliado para designar qualquer uma das variedades de uma mesma língua, costuma-se, também, diferenciar entre este termo e a expressão falar regional. O lingüista Mattoso Câmara Jr. propõe que os dialetos sejam as variantes que apresentem diferenças mais marcantes em relação à língua padrão, podendo incluir alguns traços morfossintáticos, enquanto que os falares regionais restringem-se, geralmente, ao léxico e à pronúncia. Por esse critério, as diferenças encontradas entre as variantes do português no Brasil caracterizariam quase sempre os falares regionais, embora alguns autores apontem a existência de um dialeto caipira. Geralmente, uma das variantes de uma língua é escolhida como a língua padrão de um país. Esta escolha não se baseia em propriedades lingüísticas intrínsecas daquela variante, que é escolhida por razões políticas e culturais e não por que seja “melhor” ou “mais correta” do que as demais variantes. Assim, a variante do português falada no Rio de Janeiro, foi tomada como padrão, na década de 1950, pois o Rio de Janeiro na ocasião era a capital do Brasil.

O CAIPIRA É CLÁSSICO!

O caipira fala as palavras que os escritores portugueses arcaicos usavam



Alifante, piadade, saluço, depois,
entonces, fruta, inzemplo...
Luita, perjuízo, Anrique, pexe,
preguntar, esprito...

Não ria, não...

Os escritores clássicos falavam caipira...



"eu Marília, não sou algum
vaqueiro que vivia de guardar
alheio gado. Tenho próprio
casal e nele assisto..."

Eu assisto aqui!



Tomás Antonio Gonzaga

O escritor Câmara Cascudo dizia que quem ri do caipira,
está rindo da sua própria ignorância dos clássicos...

Um outro conceito dialetológico importante é o de **língua franca** ou **língua geral**, que designa a língua ou variante dialetal adotada por falantes de línguas ou dialetos mutuamente ininteligíveis para se comunicarem quando mantêm contato freqüente. Por exemplo, durante a colonização do Brasil, até o século XVIII, o tupi era mais falado do que o português, tendo se tornado uma língua geral, conhecida também como língua brasílica. Era a língua das entradas e bandeiras, expedições que partiam do litoral em busca de ouro e pedras preciosas e que acabavam por batizar os acidentes geográficos, rios, serras, lagos, chapadas, etc., com nomes de origem tupi, mesmo em áreas onde não havia grupos tupi, originalmente. Embora os colonizadores portugueses tenham tomado medidas políticas para impedir o desenvolvimento da língua geral, garantindo o predomínio da língua portuguesa, a língua geral ou **nheengatu**, ainda é falada na região do alto rio negro na Amazônia.



Como as línguas são todas derivativas da mesma faculdade mental da linguagem, é compreensível que, estando em contato, possam se influenciar mutuamente e até mesmo se misturar, recebendo empréstimos e, por vezes, formando novas línguas. Embora **empréstimos** de morfemas e construções frasais possam ocorrer entre línguas em contato esporadicamente, os empréstimos tendem a ser observados com maior frequência no léxico. Geralmente, há uma reconfiguração fonética do vocábulo emprestado aos padrões da língua que recebe o empréstimo. Por exemplo, em português, há vários vocábulos provenientes do inglês, que se incorporaram ao nosso léxico. Como o português, diferentemente do inglês, prefere as sílabas abertas, ou seja, sílabas sem consoante na fase de cerramento, muitos vocábulos emprestados do inglês, geralmente, sofrem o acréscimo de uma vogal de apoio quando incorporados ao léxico do português: beef > bife; club > clube, etc.

Na formação do português brasileiro, deve-se registrar também a grande contribuição das línguas africanas para cá trazidas com o início do tráfico de escravos, já iniciado no século XVI. Traços culturais negros na cultura material, espiritual, culinária, etc., estão fortemente presentes no léxico do português.



Na língua Karajá, os empréstimos do português, geralmente, são adaptados de acordo com as propriedades fonético-fonológicas da língua. Assim, por exemplo, vocábulos do português, tais como cavalo e cigarro, são incorporados ao Karajá como kawaru e siwaru, respectivamente, pois, em Karajá, não ocorrem os sons [v] e [g], existentes nessas palavras. Uma outra maneira de incorporar novos vocábulos ou neologismos nas línguas, em geral, é através de um processo menos direto, recorrendo-se à comparação metafórica. Por exemplo, em Karajá, a palavra para designar motor é uma extensão metafórica da palavra que originalmente designava apenas fogo: heoty.

Para concluir esta seção, faremos algumas considerações de ordem pedagógica (e política). Esperamos ter ficado claro que o termo dialeto é mais ou menos sinônimo de variante lingüística, sendo que todas as pessoas usam algum dialeto, seja ele um dialeto regional, seja o dialeto padrão. Frequentemente, setores da sociedade acabam por imprimir um valor pejorativo ao termo, o que não se justifica. Embora a diversidade seja sinal claro de vitalidade, a própria escola, por vezes, deixa de reconhecer a variação como um patrimônio importante, adotando práticas que visam a uniformizar o uso lingüístico. A sala de aula pode ser um espaço importante para discutir e eventualmente corrigir essas distorções conceituais preconceituosas. O professor pode, por exemplo, trabalhar com os alunos no sentido de ajudá-los a apreciar melhor o valor da diversidade lingüística, contribuindo para que estes aprendam a valorizar adequadamente seja o seu dialeto específico do português, seja a sua língua materna, diferente do português. Os dialetos de uma mesma língua ou várias línguas em contato podem e devem conviver harmonicamente em uma sociedade verdadeiramente democrática.

3.2 Variação diastrática

Assim como varia horizontalmente, isto é, no âmbito da região geográfica onde é falada, uma língua também apresenta variações verticais, ou seja, no âmbito de uma comunidade específica localizada em uma mesma região geográfica, caracterizando o que se tem chamado de dialetos sociais ou **socioletos**. Há uma interação estreita entre a variação horizontal e a vertical. O próprio conceito de dialeto padrão, apresentado na seção anterior com base em um critério geográfico (por exemplo, o fato de o português do Rio de Janeiro ter sido indicado como padrão na década de 1950, quando o Rio de Janeiro era a capital do Brasil), pode ser reavaliado como sendo caracterizado por um dialeto social, considerando-se critérios como classe social, nível educacional, etc., independentemente da localiza-


ção geográfica. Nesse caso, o dialeto padrão pode ser definido como a variante lingüística usada pelo grupo de falantes em posição de domínio político e econômico em uma dada sociedade.

As variantes sociolingüísticas ocorrem em todas as sociedades e estão diretamente relacionadas às categorias através das quais cada sociedade se organiza. Nem sempre essas categorias permitem uma diferenciação nítida entre si, formando um sistema complexo em que cada fator entrecruza-se com os demais. Entre esses vários fatores de estratificação social, costuma-se distinguir os seguintes:

- 1 **Idade** – As diversas faixas etárias dos falantes que compõem uma sociedade apresentam correlatos lingüísticos, muitas vezes mais aparentes no plano do vocabulário, mas que podem, também, manifestar-se na pronúncia e nos tipos de construção frasal preferenciais. Pode-se distinguir facilmente a linguagem infantil da linguagem do adulto, mas há também outras faixas etárias que, geralmente, apresentam peculiaridades de linguagem, tais como os adolescentes e os anciãos. Apreciaremos com maior vagar estas diferenças na seção 3.4. ao tratarmos da variação diacrônica da linguagem.

○ Conforme relato de Maia (1987), os Xambioá, subgrupo Karajá habitante em duas aldeias às margens do Rio Araguaia ao norte da Ilha do Bananal, a cerca de 160 km da cidade de Araguaína (TO), apresentam uma situação de diglossia que pode ser nitidamente caracterizada em termos etários. A análise da coexistência da língua Karajá e da língua portuguesa em ambas as aldeias fornece um quadro progressivamente desfavorável ao Karajá à medida em que se desce na escala etária. As condições de uso do Xambioá e do Português podem ser consideradas em termos de quatro faixas etárias:

- (1) velhos (\pm 45/70 anos), que utilizam o dialeto Xambioá espontaneamente entre si nas situações de intercâmbio comunicativo diário. Esta faixa etária comunica-se com o estrato imediatamente inferior preferencialmente em Karajá e com os adolescentes e crianças exclusivamente em português. Demonstram uma atitude de nostalgia e conformismo em relação à perda da língua e da cultura tradicional;

- 
- (2) adultos (\pm 20 a 45 anos), que têm domínio ativo do dialeto, mas o utilizam com maior regularidade apenas nos contatos com os mais velhos. Nas comunicações entre si, os componentes deste segmento parecem selecionar o código a ser utilizado em função de variáveis temáticas e contextuais. Como os mais velhos, dirigem-se aos adolescentes e crianças apenas em português;
 - (3) adolescentes (\pm 15 a 20 anos), que têm somente domínio passivo do Karajá, compreendendo, com graus variados de habilidade, a língua original do grupo, mas não sendo capaz de expressar-se com fluência. Este estrato parece ter consciência de que é possível e desejável ampliar o seu conhecimento do Xambioá, acreditando por exemplo, que um período de alguns meses em alguma aldeia Karajá da Ilha do Bananal seria suficiente para torná-los usuários mais ativos do idioma;
 - (4) crianças (\pm 5 a 15 anos), que não compreendem a língua do grupo, tendo seu conhecimento restrito a vocábulos isolados. Este grupo parece superestimar os valores da sociedade envolvente em prejuízo da língua e da cultura indígenas. Vários meninos e meninas entrevistados afirmaram não querer aprender a "gíria" porque esta é feia, difícil, engraçada.

A situação de perda da língua aqui exemplificada indica claramente que cada vez mais as novas gerações de falantes tendem a deixar de utilizar a sua língua nativa ao longo de sua vida. Nota-se, assim, uma progressiva desvalorização da língua materna enquanto instrumento útil para os objetivos dos membros da comunidade.

2 Sexo – Apesar da homogeneidade cada vez maior entre os papéis sociais desempenhados pelo homem e pela mulher nas grandes cidades, em muitas culturas, as diferenças de gênero costumam estar associadas, em maior ou menor grau, a diferenças lingüísticas, sobretudo no que tange ao vocabulário. Nas sociedades indígenas, podem ocorrer diferenças formais bastante marcadas entre a fala do homem e a fala da mulher.

Na língua Karajá, registram-se diferenças sistemáticas entre a fala masculina e a feminina, tanto no plano da pronúncia, quanto no plano do léxico. A diferença mais freqüente é a ocorrência do som [k] na fala feminina:

Fala masculina	Fala feminina	Português
<i>taina</i>	<i>takina</i>	“estrela”
<i>wylabie</i>	<i>wylabike</i>	“avô”
<i>biu</i>	<i>biku</i>	“céu”

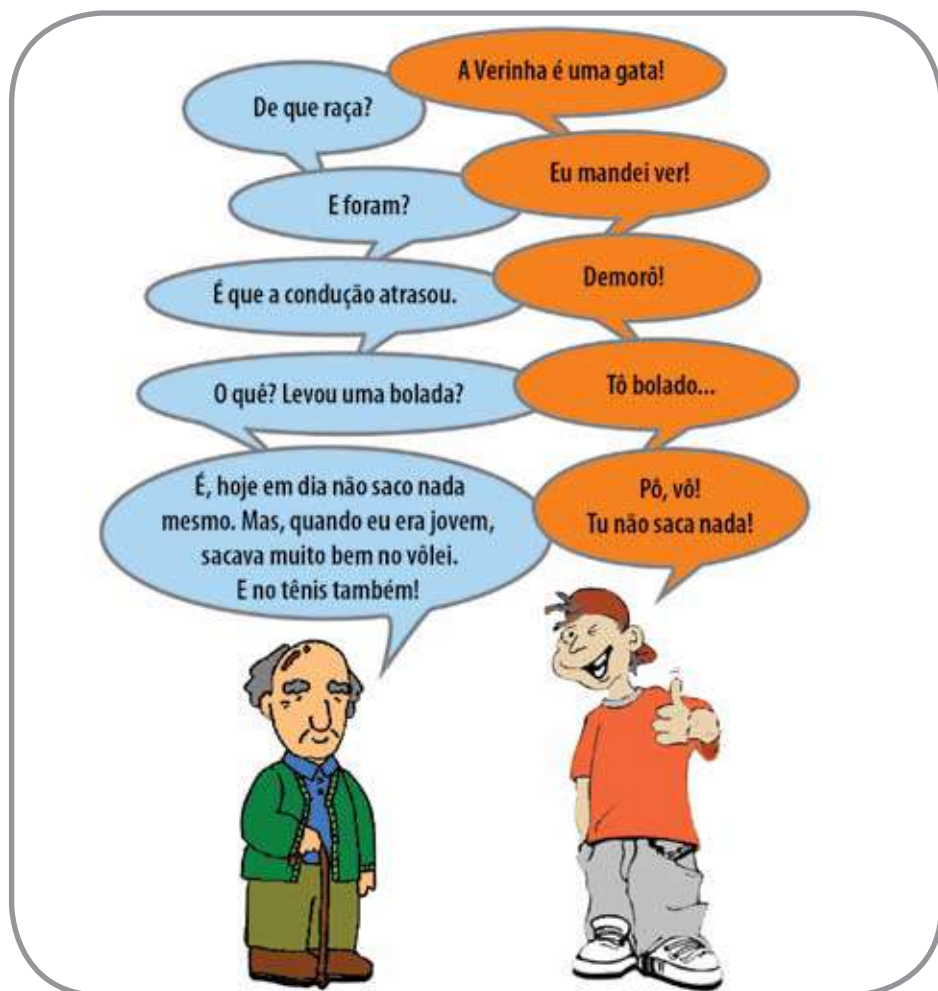
Entre várias outras regras, destaca-se a inserção da africada [tʃ] (ortografada como tx) na fala feminina:

Fala masculina	Fala feminina	Português
<i>wariore</i>	<i>waritxore</i>	“minha criança”
<i>rariareri</i>	<i>raritxareri</i>	“passeando”

Além de diferenças na pronúncia, registram-se vocábulos usados para indicar fenômenos tipicamente masculinos ou femininos. Por exemplo, o verbo *chorar* que em português pode aplicar-se tanto em relação a homens como em relação a mulheres, encontra formas diferenciadas em Karajá. A raiz *-bu-* aplica-se ao choro feminino, enquanto que a raiz *-hina-* aplica-se ao choro masculino:

(a) <i>kua habu rahinyreri</i> <i>aquele homem está chorando</i>	(b) <i>kua hawyy robureri</i> <i>aquela mulher está chorando</i>
---	---

- 3 Profissão** – As atividades profissionais, geralmente, têm seu vocabulário técnico específico, dominado por seus praticantes. Essas características, geralmente lexicais, específicas dos grupos sócio-profissionais recebem a denominação de jargão. Por exemplo: jargão médico, dos rádio-amadores, dos carpinteiros, etc. De caráter não técnico e, por vezes, carregada de conteúdo emocional, distingue-se, a gíria, vocabulário expressivo, utilizado por um grupo social a fim de se diferenciar dos demais.



O filho por dentro e o pai por fora

- 4 **posição social** – O *status* dos falantes dentro do grupo social a que pertencem também atua como um elemento diferenciador da linguagem. Esse fator está estreitamente relacionado ao fator profissional e ao fator escolaridade.
- 5 **grau de escolaridade** – A frequência à escola exerce uma influência forte sobre o grau de domínio e uso das regras da gramática prescritiva, atuando como um fator importante de implementação do dialeto padrão.

6 local de residência – Áreas dentro de uma mesma cidade, ou bairros, podem desenvolver seu uso próprio da linguagem, ficando seus membros caracterizados por certas escolhas vocabulares, certas expressões, gírias típicas, etc. Além desses fatores, há vários outros papéis sociais que podem variar de sociedade para sociedade e que, entre outros emblemas, podem estar associados a marcadores lingüísticos. É comum, por exemplo, nas sociedades indígenas, distinguirem-se gêneros de fala relacionados a diferentes atividades sociais, políticas e religiosas, tais como, por exemplo, as falas dos chefes, dos pajés, das mulheres, etc. Abaixo, exemplificamos com um gênero conhecido como o **choro ritual**, conforme praticado entre os Karajá.

Ibru: o choro ritual Karajá

Os rituais de lamentação parecem estar presentes nos ritos fúnebres de todos os povos, assumindo diferentes formas e com diferentes objetivos. Entre os egípcios, como notam Chevalier e Gheerbrant, parecem ter objetivos de conjuração e súplica: apelos aos deuses para protegerem a viagem da barca sagrada, para assegurar a ressurreição bem-aventurada, para exaltar os méritos de um defunto, seja através de parentes do morto, seja através de carpideiras profissionais. Também entre os povos nórdicos, constituem as lamentações parte importante da cerimônia do funeral, que se desenrolava em diversas etapas: jogos fúnebres, lamentação, sepultamento, com ou sem a construção de ícones tumulares. Como notam ainda Chevalier e Gheerbrant, o simbolismo da lamentação entre os povos nórdicos não é óbvio: não é certo que se trate unicamente de manifestações de tristeza diante da morte. Pensa-se, antes, neste mundo cultural nórdico, como também nas cosmologias de povos africanos, numa conjuração ou objurgação feita ao morto, para que não volte para junto dos vivos.

No que se refere aos povos ameríndios do Brasil, Urban (1988) analisa o complexo do choro ritual no Brasil central como um veículo de significação que se realiza em dois planos: a expressão explícita da emoção causada pela dor da separação ou perda e a expressão implícita do desejo de sociabilidade. Neste sentido, a semiótica do choro ritual revelaria um acoplamento de funções, em que a emoção de tristeza atuaria sobre outra emoção, o desejo de aceitação social. Graham (1995) nota que entre os Xavante o choro de uma pessoa pode estimular outras à mesma prática, também indicando a função social do choro. Graham relata que ao ouvir seu neto chorar, uma avó Xavante iniciou seu próprio

↑ choro, apresentando-se publicamente como uma avó sentimental e, ao mesmo tempo, expressando seu desejo de sociabilidade.

Na cerimônia mortuária tradicional, o parente mais chegado do falecido fecha-se na casa e chora durante todo o dia, por um período de várias semanas, sendo substituído por outro parente próximo sempre que precise interromper o choro. Dessa forma, a lamentação, que pode ser compreendida como catarse e como eulogia, revela também os laços de solidariedade comunitária que permitem estruturar socialmente a dor experimentada no plano individual. A dor pela perda do ente querido é assim repartida entre os parentes e amigos que se solidarizam com o parente mais chegado do morto, chorando com ele e por ele, durante os períodos de descanso.

Tradicionalmente costumava-se chorar por períodos que poderiam se estender até por vários meses. Durante este período confeccionava-se a urna mortuária em cerâmica para que se colocassem os ossos do morto. Caminhadas diárias ao cemitério para levar pequenas oferendas de alimentos, tais como mel, peixe, ovos são comuns ainda hoje nas aldeias Karajá.

Se ocorre uma morte durante ocasiões em que se celebram os ritos do aruanã, registra-se uma interrupção de alguns dias nas danças das máscaras sagradas. Durante este período os pajés monitoram a chegada da alma desencarnada ao mundo dos espíritos. Ao mesmo tempo, conforme nota Toral (1992), a interrupção das danças sinaliza uma tensão entre o ciclo cerimonial da tribo e a dor sentida por uma família da aldeia. Na casa das máscaras os homens passam à confecção dos itxeò, os postes tumulares que serão entregues à família do morto por um representante do ijoi - o grupo de homens da aldeia. Antes e durante a entrega do itxeò, lamentações são entoadas na casa do morto e em algumas casas próximas. A entrega é feita geralmente a meio caminho entre a casa das máscaras e a casa da família do morto. Um homem traz os itxeò e os entrega a um membro idoso da família do morto que vem encontrá-lo. Neste instante da entrega dos postes tumulares, o representante do grupo de homens pede permissão ao parente do morto para reiniciarem as festividades do aruanã, o que é feito logo em seguida à cerimônia de colocação dos itxeò na sepultura. Um itxeò é cravado nos pés, outro na cabeceira, enquanto as mulheres colocam comida para seu ente querido, chorando muito. Após esta cerimônia, reiniciam-se as atividades de canto e dança da festa do aruanã, circunscrevendo-se a dor pela morte

de um membro da comunidade à sua família mais próxima, de maneira que a vida e seus rituais possam continuar na aldeia.

Note-se que em tais ocasiões pode ocorrer de alguns homens também procederem a lamentações em voz alta. Tal prática é, no entanto, pouco freqüente e quando acontece tem duração muitíssimo menor do que a prática do choro pelas mulheres. A língua Karajá que distingue foneticamente a fala do homem da fala da mulher, também não classifica o choro masculino e o feminino com os mesmos itens lexicais. Embora haja um verbo “chorar” neutro, *rasybina* que pode aplicar-se, como em português, tanto a homens como a mulheres, há o verbo *robure-ri* e o substantivo *ibru* que se aplicam ao choro feminino e o verbo *rahinyreri* e o substantivo *hii*, que se aplicam exclusivamente ao choro masculino.

No choro ritual feminino, há uma parte inicial denominada *sybina* em Karajá que denomina o choro em si mesmo, caracterizado por gritos, gemidos e soluços, expressando a emoção incontrolada por parte do parente do morto, no caso do *ibru* que registramos, a mãe de um menino que adoecera e morrera no lapso de alguns dias por causas sobrenaturais. Nesta fase, não se distinguem verbalizações significativas, há apenas o choro puro e simples dando vazão ao sentimento da dor pela perda do filho. Pouco a pouco inicia-se o lamento verbal que permite racionalizar a emoção, configurando a dor e eventualmente logrando controlá-la. As lamentações são geralmente constituídas por uma seqüência de frases intercaladas por um refrão, denominado *itõ* em Karajá. No caso do *ibru* que registramos, o refrão é:

Waritxòre helykyna waribi rurure
“Meu segundo filho morreu de mim”

Na lamentação pode-se distinguir ainda trechos em que a mãe evoca episódios da vida da criança, geralmente enfatizando suas qualidades. Executado por longos períodos, o *ibru* acaba por compor um extenso inventário eulógico da vida do falecido. No excerto de *ibru* que examinamos, há exemplo destas passagens na estrofe 2:

Waxiwedena hitxirarutòrhòky
“Fico orgulhosa, pois era gordinho, com a bundinha cheia”

Um outro componente do *ibru* é o levantamento das perturbações emocionais decorrentes da morte do ente querido. O falecimento da criança constitui um evento que afeta não só a mãe, como o pai, os tios e outros parentes próximos. Além de inventariar a vida do morto e a dor de seus parentes o *ibru* ainda cumpre uma terceira função que é a de estabelecer as razões da morte, que para os Karajá quase sempre pode ser atribuída a atuações sobrenaturais.

Assim, o choro ritual Karajá, ao contrário do choro Xavante, que é exclusivamente musical (Graham (1995)), apresenta uma seqüência de enunciados organizados em estruturas rítmicas paralelas. O contorno entonacional de cada “estrofe” parece descrever uma curva ascendente com vários picos intermediários, sendo o refrão regularmente enunciado em um tom nitidamente descendente, o que separa melodicamente as “estrofes”. Conforme nota Urban (1988), o paralelismo de tais estruturas é indicador do que Jakobson (1960) denomina de função poética da linguagem, pela qual a forma da mensagem atrai atenção sobre si mesma. Segundo Urban, esta função poética ou musical do choro ritual é um traço fundamental desta prática, que ao atrair a atenção do ouvinte por sua forma melódica funcionaria como um meta-sinal.

3.3 Variação situacional

Um mesmo falante de uma dada língua deve ser capaz de variar sua maneira de se expressar dependendo da situação em que se encontra. Por exemplo, ao se dirigir a um velho amigo em uma festa, certamente o falante deverá usar a linguagem de modo distinto daquele que usaria se estivesse em uma entrevista de emprego. Vários traços lingüísticos correlacionam-se diretamente ao contexto imediato ou situação de fala em que o evento comunicativo ocorre. O ambiente físico, o contexto social ou cultural, o tema da fala, o grau de intimidade entre os interlocutores, os elementos emocionais são, todos, fatores inter-relacionados e, muitas vezes, sobrepostos, que caracterizam as chamadas variantes situacionais de fala, também denominadas de **registros** ou **níveis de fala**. Embora não haja uma escala padronizada de registros, costuma-se diferenciar os seguintes: for-

mal, coloquial tenso, coloquial distenso e informal. Vejamos, abaixo, um exemplo em que o mesmo conteúdo, basicamente, está expresso de forma variável, de acordo com o registro adequado:

Formal – Há os que insistem em se locupletarem em detrimento de seus pares.

Coloquial tenso – Existem aqueles que teimam em se beneficiar em prejuízo dos demais.

Coloquial distenso – Tem gente que não pára de se aproveitar das pessoas.

Informal – Tem uns caras que vivem se dando bem em cima dos outros.

Naturalmente, esses eixos de variação não são mutuamente exclusivos, interagindo entre si de várias formas. Uma das mais importantes funções da variação lingüística é permitir a identificação do indivíduo a um grupo. Como, geralmente, em todas as sociedades, os indivíduos pertencem a vários grupos, o uso da variante lingüística adequada funciona como um elemento de identidade, podendo marcar-se o pertencimento a diferentes grupos através da mudança de código. O fenômeno da mudança de código pode se dar, tanto em relação a variantes de uma mesma língua, quanto em relação a várias línguas diferentes em sociedades bilíngües ou multilíngües.

3.4 Variação diacrônica

Uma língua está em permanente transformação. Não falamos hoje como falávamos há alguns anos; em todas as gerações, os jovens sempre falam diferente dos velhos, têm outras preferências vocabulares e de construção frasal e até pronúncias distintas. A mudança lingüística é inexorável, afetando todos os níveis de organização das línguas, que vão se transformando, abandonando certas pronúncias, palavras e construções e adotando novos itens lexicais e estruturas sintáticas.



Assim, em cada momento da história de uma língua, encontram-se **arcaísmos** e **neologismos**. Os arcaísmos são vocábulos ou construções sintáticas que deixaram de ser usados. Por exemplo, palavras como *alpendre*, *itajer*, *supimpa*, *outrossim*, são arcaicas, podendo ainda ser ouvidas, talvez, apenas na boca dos mais idosos. Além dos vocábulos, as construções frasais também envelhecem. Por exemplo, no século XIX, eram comuns frases como *Ninguém não veio*, em que uma palavra de sentido negativo precedia o verbo, sem que se omitisse o advérbio de negação. Nessa época usava-se também a construção *ambos os dois*, atestada mesmo em textos literários. A expressão é, hoje, considerada incorreta pela gramática normativa, que a caracteriza como um caso de pleonismo, redundância a ser evitada. Também eram bem mais comuns o uso da mesóclise (*far-se-á*), do pretérito mais-que-perfeito (*amara*, *bebera*, *partira*) e de algarismos romanos, hoje de uso já bastante restrito.

Os neologismos são os novos vocábulos que não ocorriam em gerações anteriores com o mesmo significado, ou que são recuperados com diferentes valores semânticos. Ex: *marajá*, *clicar*, *xerocar*, etc. Em função do desenvolvimento científico, novos conceitos e técnicas surgem, exigindo caracterização lingüística. Os novos vocábulos podem ser formados a partir de recursos da própria língua ou por empréstimo. Até metade do século XX, grande parte das novas palavras

incorporadas ao léxico da língua portuguesa era de origem francesa (galicismos), pois a França exercia grande influência cultural sobre o Brasil. Palavras como *abajur*, *chofer*, *champanhe*, *menu*, *charme*, *chique*, *butique*, *guichê* integraram-se ao português nessa época. A partir da segunda guerra mundial, a influência crescente dos Estados Unidos faz-se notar na incorporação de anglicismos, palavras de origem inglesa, pelas línguas do mundo. A área da informática oferece grande número de exemplos: *internet*, *software*, *mouse*, *host*, *drive*, *escaner*, *laptop*, *email*, *homepage*, *windows* – tantos, que apenas raramente são adaptados aos padrões ortográficos da língua portuguesa. Além dessas importações lexicais, registram-se, também, atualmente, no português, neologismos sintáticos de base inglesa, tais como a anteposição do termo modificador ao modificado, ao invés da ordem modificado-modificador característica do português. Assim, usa-se, por exemplo, futebol clube ao invés de *clube de futebol*; esporte clube ao invés de *clube esportivo* ou de esportes. Além dessas, ouvem-se muito hoje, também, construções importadas do inglês como *é suposto de ser* (it is supposed to be), *é dito ser* (it is said to be) e mesmo *tem sido mostrado* (it has been shown) ou *vão estar fazendo* (they are going to be doing).

3.4.1 A lingüística histórico-comparativa

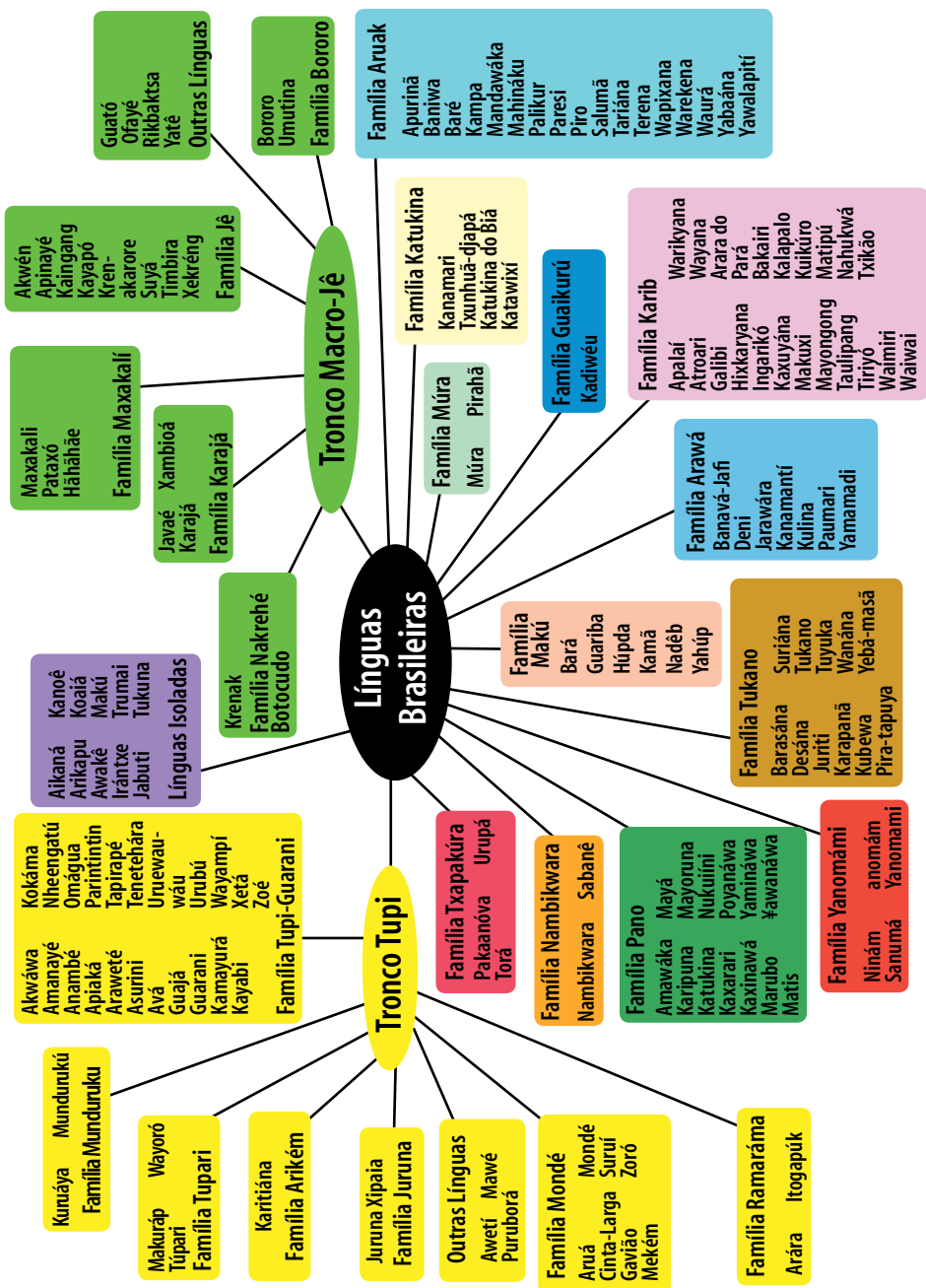
O estudo diacrônico de uma língua, ou seja, o estudo de seu desenvolvimento através do tempo, opõe-se ao estudo sincrônico, que examina a língua em uma determinada faixa de tempo. A disciplina que se ocupa do estudo diacrônico das línguas é a lingüística histórica, tendo-se desenvolvido o método histórico-comparativo que permite, justamente, comparar línguas e reconstruir seu ancestral comum. Pelo menos desde o final do século XVIII, os lingüistas europeus já faziam propostas de que as semelhanças encontradas entre línguas como o Sânscrito, o Grego e o Latim seriam indicativas de que estas línguas descendiam de um ancestral comum, uma língua que denominaram

de proto indo-europeu, que teria sido falada por um povo chamado Ária há cerca de 5.000 anos. Este povo teria se deslocado da Índia para a Europa em levas sucessivas ao longo de muitos séculos, dando origem a diferentes línguas, classificadas no tronco indo-europeu. Em 1822, o lingüista alemão Jacob Grimm, descobriu a existência de correspondências fonéticas regulares entre as línguas germânicas, de um lado, e aquelas descendentes do latim, de outro. Por exemplo, palavras iniciadas por [p] em latim, geralmente começam com [f] em germânico. Observe as correspondências entre o português que é descendente do latim e o inglês, descendente do germânico:

Português	Inglês
<i>pai</i>	<i>father</i>
<i>pé</i>	<i>foot</i>
<i>peixe</i>	<i>fish</i>

O método comparativo tem sido aplicado também às línguas indígenas brasileiras, permitindo classificá-las em famílias e troncos. Veja, por exemplo, no quadro a seguir, a comparação de alguns vocábulos de línguas da família Jê, feita pelo professor Aryon Rodrigues, grande autoridade no assunto, no Brasil. Em seguida, na próxima página, ainda com base no trabalho do prof. Aryon Rodrigues, apresenta-se a classificação das línguas indígenas brasileiras em troncos e famílias.

	CANELA	APINYÉ	KAYAPÓ	XAVANTE	XERENTE	KARINGANG
Pé	par	par	par	paara	pra	pen
perna	tè	tè	te	te	zda	fa
olho	tò	nò	nò	tò	to	kanē
chuva	taa	na	na	tā	tā	ta
sol	pyt	myt	myt	bââdâ	bdâ	rā
cabeça	k ^h rā	krā	krā	'rā	krā	krīn
pedra	k ^h èn	kèn	kèèn	ēēne	knē	pò
asa, pena	haaraa	'ara	'ara	djèèrè	sdarbi	fer
semente	hyy	'y	'y	djâ	zâ	fy
esposa	prō	prō	prō	mrō	mrō	prō



Atividades Sugeridas

- 1 Como vimos na seção 3.1, há dois processos para incorporar neologismos às línguas: (a) a reprodução da palavra da língua estrangeira, muitas vezes reconfigurando-a de acordo com os padrões fonéticos e fonológicos da língua que faz o empréstimo; (b) a extensão metafórica, ou seja, a ampliação de significado, por comparação, de um termo próprio da língua que passa, também, a designar o neologismo. Por exemplo, em Karajá, o termo *heoty* “fogo” passou também a denotar motor e, sendo acompanhado do vocábulo *biu* “alto”, forma o vocábulo *biuheoty* “avião”. Procure analisar se os dois tipos de processos de empréstimo ocorrem em outras línguas indígenas, discutindo-os com outros falantes (por exemplo, alunos da escola, anciãos, etc.). Faça listas dos dois tipos. Qual o processo utilizado mais frequentemente? Lembre-se de que tomar vocábulos emprestados é um processo que ocorre em todas as línguas, sendo um sinal da sua vitalidade, pois a língua vai se ampliando para expressar novos conceitos.
- 2 Ainda sobre a questão dos empréstimos. Qual dos dois processos mencionados acima (integração fonética e extensão metafórica) seria o mais eficaz em termos de política de preservação e revitalização lingüística?
- 3 Considerando a afirmação a seguir sobre as diferenças de pronúncia do português falado no Brasil, procure refletir com sua turma sobre as diferenças de pronúncia e de uso lexical existentes no âmbito de outra(s) língua(s) conhecidas por vocês, no que diz respeito à variação diatópica, estudada na seção 3.1. Redija com os alunos alguns parágrafos procurando sintetizar essas diferenças. “Todo brasileiro é capaz de reconhecer, intuitivamente, um grande eixo divisório entre falares do norte e do sul: uma cadência do nortista e outra do sulista, vogais pretônicas abertas do nordestino e fechadas do sulista, o *s* sibilado do sulista em oposição ao chiente do carioca e o *r* rolado do gaúcho em oposição ao aspirado do carioca”. [Yonne Leite & Dinah Callou]

- 4 Os trechos abaixo são exemplos de duas variantes diatópicas da língua portuguesa: o falar mineiro e um dialeto do português falado no norte da Índia. Reescreva-os, em conjunto com os seus alunos, usando o português padrão:

→ **Causo Mineirês**

"Sapassado, era sessetempo, taveu na cozim tomanuma pin-cumel e cozinhanu um kidicarne com mastumate pra fazê macarronada com galinhassada. Quascaí de susto, quandovi um barúi vinde dendo forno, parecenum tidiguerra. A receita mandopô midipipoca denda galinha prassá. O forno isquentô, e o mistorô! Nossinhora! Fiquei branco quinein um lidileite. Foi um trem doidimais, sô! Quascaí denda pia! Procevê quiloucura, fiquei sensabê doncovim, proncovô, oncotô!"

→ **Dialeto Português do Norte da Índia**

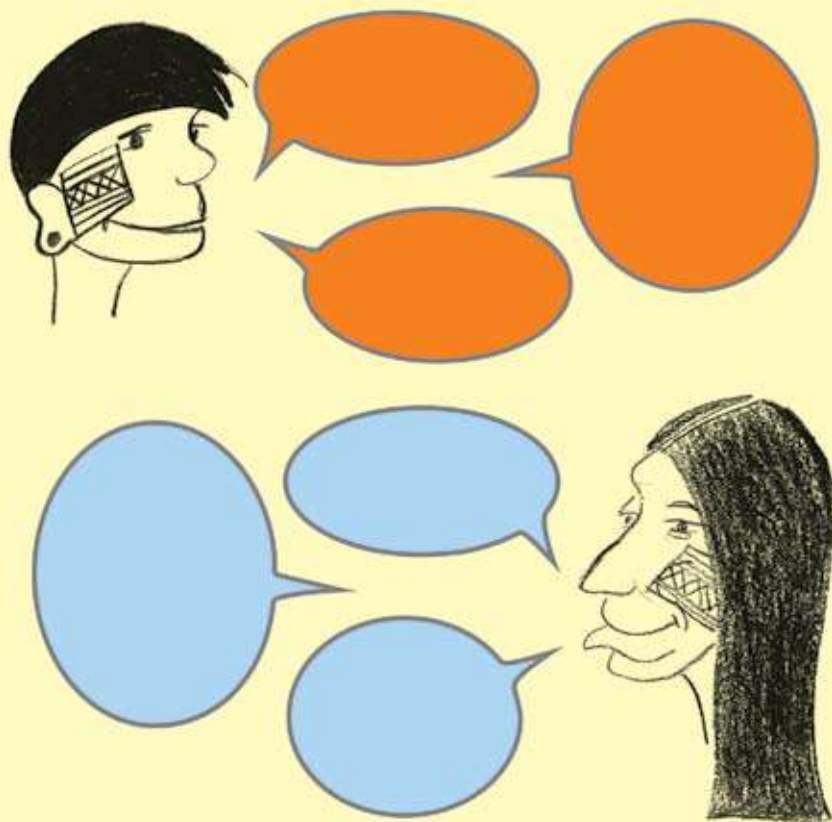
"Um cert hom tinh doi filh: O pequen ji fallou por su pai: Pai, dá par mim mim heranç. Su pai já deu par ell su heranç. Depois d'algum di o pequen filh juntand tud que tinh pertencend par ell, já foi fór da terr, e ali despendeu tud su dinheir no comer, beber. Depois dell despender tud, ali ji cahiu um fort fom n'aquell terr e ell ji ficou bem pobr..."

- 5 A gíria é um exemplo de variação diastrática da linguagem. Reescreva o trecho abaixo, usando o dialeto padrão.

→ **A gíria dos gatunos**

Fui encanado por conta dele. Fomos juntos à casa da mina e os tiras estavam acampanando a grínfa. Já vi o sol nascer quadrado mais de 50 vezes. Sou punguista, banco o vigário só quando não encontro otário para punga. Não afano carteira, tiro só a grana e deixo o couro pro ota não dar com os dentes. [adaptado de "O amanuense Belmiro", Cyro dos Anjos]

- 6 Inspirado no diálogo entre o filho por dentro e o pai por fora, apresentado na seção 3.2, escreva um diálogo em língua indígena, em que pode haver dificuldade de compreensão entre um rapaz e um ancião, seja por causa da utilização de gírias, seja por causa da utilização de arcaísmos e neologismos.



- 7 Discuta com seus alunos sobre as variantes diastráticas que podem ser encontradas em outra(s) língua(s) conhecidas por vocês. Procurem exemplos de jargões, gírias, além de outros gêneros de fala, tais como a fala do chefe, a fala dos pajés, dos defensores, etc.

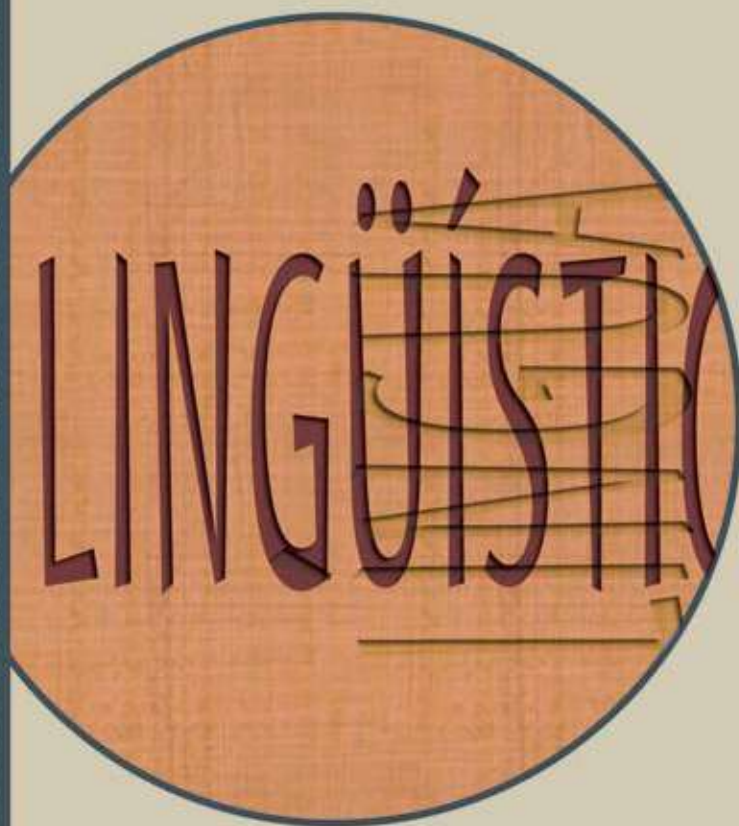
* * *

Leituras Adicionais

- BAGNO, Marcos. (1999). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- CÂMARA Cascudo, Luís da. (1954). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- CARDOSO, Suzana Marcelino (2001). Dialetologia: Trilhas Seguidas, Caminhos a Percorrer. *Revista DELTA*, 17, p.25-44.
- HOUAISS, Antônio. (1985). *O Português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade.
- LEITE, Yonne & CALLOU, Dinah. (2002). *Como Falam os Brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MAIA, Marcus. (1996). Ibru - el Ilanto ritul karajá. *Actas de las II jornadas de Etnolingüística*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Tomo I, p 95 - 102.
- MAIA, Marcus. (2000). O Projeto do Dicionário Enciclopédico da Língua, da Cultura e da História Karajá. *Revista INTERCÂMBIO*, vol IX, p. 265-272, PUC-SP.
- PRETTI, Dino. (1984). *A gíria e outros temas*. São Paulo:Edusp.
- PRETTI, Dino. (1977). *Sociolingüística: os níveis de fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- RODRIGUES, Aryon D. (1986). *Línguas brasileiras*. São Paulo: Loyola.
- SILVA, Maria do Socorro P. (2001). *A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Brasília: FUNAI-DEDOC.

Capítulo 4

A Tipologia Lingüística



No capítulo anterior, embora tenhamos considerado, ao final, a comparação entre línguas empreendida através do método histórico-comparativo, tratamos, predominantemente, das diferenças encontradas no âmbito de uma mesma língua, tendo em vista a sua distribuição geográfica, o seu desenvolvimento histórico, a sua variação social e situacional. No presente capítulo, apresentaremos a **tipologia lingüística**, uma abordagem teórica e metodológica que permite apreciar criteriosamente as diferenças e semelhanças encontradas **entre** as línguas. Inicialmente, procuramos revisar o percurso histórico, os métodos e os objetivos dos estudos tipológicos em geral e da tipologia sintática, em particular. Discutimos os fundamentos da abordagem tipológica em seus aspectos generalizantes, classificatórios e caracterológicos, para, em seguida, dimensionar historicamente seus desdobramentos em lingüística. Comparamos os estudos tipológicos à pesquisa dos universais, demonstrando a interação entre a tipologia lingüística e os universais implicacionais. Discutimos, então, a centralidade da tipologia sintática no âmbito da tipologia lingüística e apresentamos alguns de seus principais problemas, parâmetros e objetivos. Descrevemos e avaliamos, em seguida, os modelos tipológicos de Greenberg e Lehmann sobre a **tipologia de ordem vocabular**. Na seção final do capítulo, apresentamos, resumidamente, a **tipologia de marcação de casos**, pela qual definem-se os sistemas nominativo-acusativo, ergativo-absolutivo e ativo-estativo.

4.1 A abordagem tipológica

O pressuposto fundamental dos estudos tipológicos, em sentido amplo, é o reconhecimento de que, apesar das diferenças externas reveladas pelos fatos, há, entre eles, padrões subjacentes que, constituindo uma espécie de estrutura de determinação ou denominador comum, estabelecem um princípio de unidade profunda na diversidade superficial dos fenômenos. É o que se depreende, por exemplo, da etimologia e de uma das definições do vocábulo ‘tipo’, registradas no Novo Dicionário Aurélio: “do grego *typos*, ‘cunha, molde, sinal’. Coisa que reúne em si os caracteres distintivos de uma classe”.

A discussão sobre a possibilidade de se estabelecerem tipos, regras gerais, universais é, na verdade, bastante antiga, estando na base da divergência entre “analogistas” e “anomalistas”, entre os filósofos gregos. Vista deste prisma, a abordagem tipológica transcende, portanto, os limites de qualquer área específica do conhecimento humano, podendo ser aplicada ao estudo e classificação de um sem número de atividades. Greenberg (1973: 151) anota, por exemplo, o uso do termo ‘tipologia’ em teologia e arqueologia entre as suas ocorrências mais antigas. Nesta última disciplina, seu uso é detectável a partir de 1886 em um sentido não muito distante do atual - a avaliação das semelhanças formais entre artefatos de diferentes sítios como uma evidência de filiação cultural.

Lehmann (1978: 4-5) lembra que, sendo aplicável a qualquer disciplina, a análise tipológica deve ser avaliada menos em termos do objeto que investiga do que em função da abrangência e da qualidade dos dados que seleciona. Neste sentido, a tipologia aproximar-se-ia, mesmo, da metodologia científica, uma vez que, de um modo ou de outro, toda atividade científica está envolvida com a caracterização adequada das similaridades estruturais abstratas entre os fenômenos. Lehmann alerta, no entanto para a importância de se distinguir tipologia de taxonomia. A análise taxonômica consiste em uma classificação fundamentada em características externas dos fatos, enquanto que a investigação tipológica baseia-se em princípios e padrões mais

centrais. Assim, ao contrário da taxonomia, a tipologia não se esgota na mera enumeração de detalhes superficiais dos fatos, mas procura chegar ao cerne de sua constituição.

Os estudos tipológicos têm um objetivo tríplice, motivado pela própria realidade humana que apresenta aspectos universais, grupais e individuais. Greenberg (1973: 161) explicita esta tripartição dos estudos tipológicos através de analogia com a afirmação de Kluckhohn e Murray de que “todo homem é, em certos respeitos, a) como todos os outros homens; b) como alguns outros homens; c) como nenhum outro homem”. Esta formulação tripartida da realidade humana motivaria, portanto, os enfoques generalizante, classificatório e caracterológico da investigação tipológica.

4.2 A tipologia lingüística

Em Lingüística, o termo tipologia, segundo Greenberg (1973: 151), só foi utilizado pela primeira vez em 1928 pelos lingüistas da Escola de Praga. Entretanto, as classificações morfológicas levadas a efeito no século XIX, ainda que comprometidas muitas vezes com as teorias evolucionistas então em voga, podem ser consideradas como exemplos de investigação tipológica.

A tipologia morfológica do século XIX, de natureza basicamente classificacional, partia da estrutura do vocábulo para tomar como objeto preferencial da análise as línguas como um todo, notabilizando-se pela divisão das línguas em **isolantes, aglutinantes e flexionais**. O enfoque classificatório, intermediário aos objetivos generalizantes e individualizantes, predominou nos estudos tipológicos, segundo Greenberg, até a recente explicitação do liame entre a tipologia e o estudo dos universais.

O aspecto caracterológico da tipologia ganhou impulso a partir do estruturalismo. De acordo com Greenberg (1973: 161), a abordagem de Mathesius, bem como os trabalhos produzidos em conformidade com a tradição de Humboldt e Whorf exemplificam a importância

conferida ao objetivo individualizante dos estudos tipológicos. Trabalhava-se, então, de procurar definir as características específicas que singularizam uma língua, seu estilo cognitivo e poético. É neste sentido que Sapir (1921) se refere a um ‘gênio’ ou espírito da língua, que não seria, senão, uma das expressões de uma unidade mais profunda que se manifestaria nos diversos aspectos da cultura daqueles que falam tal língua.

No pólo oposto, situa-se o enfoque generalizante, cuja finalidade básica é o estabelecimento de princípios universais regulares em funcionamento nas línguas. Como vimos no capítulo I, a existência desses princípios é bastante óbvia, bastando que se pense na habilidade que têm todos os homens de dominarem qualquer língua, de modo que uma criança, não importa qual seja sua origem, é capaz de vir a falar com habilidade nativa qualquer língua do mundo. Também a inter-traduzibilidade das línguas, bem como a possibilidade de sistemas completamente distintos externamente amalgamarem-se, como é o caso dos *pidgins*, parecem demonstrar que há uma permanência que supera as diferenças superficiais, estando todas as línguas, portanto, fundamentadas em padrões internos comuns.

O estudo dos universais lingüísticos desmembrou-se na segunda metade do século XX em duas abordagens metodológicas distintas. De um lado, alinham-se os trabalhos que, partindo de procedimentos hipotético-dedutivos, aprofundam-se na investigação de estruturas abstratas de uma única língua e visam a explicar os universais em termos da teoria do inatismo. Esta abordagem é característica dos lingüistas filiados à tradição da gramática gerativo-transformacional de Noam Chomsky e, segundo Comrie (1981: 2), tornou-se conhecida como a posição transformacional ortodoxa. De outro lado, situam-se as pesquisas que utilizam uma metodologia predominantemente indutiva para analisar uma gama ampla de línguas e estabelecer universais de superfície que são explicados em termos ecléticos (fatores psicolingüísticos, cognitivos, semânticos e pragmáticos). Denominada por Hawkins (1983: 6) de gramática tipológica universal, está é a abordagem que apresentamos no presente capítulo. Não há

uma barreira intransponível entre as duas abordagens. Por um lado, Chomsky jamais afirmou que o estudo de diversas línguas não permitiria o estabelecimento de universais lingüísticos ou que esses universais não possam ser explicados por fatores outros que não a teoria do inatismo. Por outro lado, os tipologistas reconhecem a existência de universais formais e não excluem o inatismo como uma explicação válida para alguns universais.

Embora os estudos tipológicos contribuam decisivamente para a pesquisa de universais lingüísticos, não há uma identidade total entre os dois campos. Enquanto o estudo dos universais visa estabelecer limites para a variação possível nas línguas humanas, a tipologia focaliza precisamente essa variação. No dizer de Comrie (1981), o estudo dos universais está centrado nas similaridades entre as línguas e os estudos tipológicos ocupam-se das diferenças entre as línguas.

Conquanto haja universais sem interesse para a tipologia (todas as línguas têm vogais) e padrões tipológicos sem correlatos universais (tipologias de marcação de caso), não há oposição e sim complementaridade entre as duas linhas de pesquisa, uma vez que ambas ocupam-se do problema da variação entre as línguas. É o que Comrie (1981: 30-32) demonstra, analisando a interação entre a tipologia lingüística e os universais implicacionais.

Um universal implicacional em sua forma mais simples é bidimensional e unilateral, isto é, envolve duas propriedades e estabelece uma relação de dependência unívoca entre elas, de forma que P pode determinar a ocorrência de Q, mas Q não garante a ocorrência de P. Em um quadro implicacional dessa natureza, definem-se quatro possibilidades lógicas de classificação: $P \& Q$, $\neg P \& Q$, $P \& \neg Q$ e $\neg P \& \neg Q$. Se as línguas analisadas em função desse parâmetro puderem ser distribuídas mais ou menos uniformemente entre os quatro tipos, pode-se concluir que não há limites à variação lingüística em relação ao parâmetro. Uma verificação até certo ponto interessante do ponto de vista da tipologia, mas irrelevante da perspectiva dos universais. Se, no entanto, ocorrer que nenhuma língua (ou apenas um número estatisticamente insignificante de línguas) possa ser classificada no

tipo P & -Q, pode-se estabelecer um universal: **P implica Q**. Assim, é freqüente que o resultado de um procedimento analítico de cunho puramente tipológico seja a proposição de um universal lingüístico.

Além de sua relevância para o estudo dos universais, os estudos tipológicos, segundo Seki (1983: 47-49), têm também contribuído para a Lingüística sob vários outros aspectos. As diversas teorias lingüísticas, por exemplo, têm se beneficiado direta ou indiretamente das análises tipológicas que, identificando fatos não previstos pelas teorias, provocam freqüentemente, a sua reformulação. A tipologia contribui também para a descrição das línguas, especialmente aquelas pouco documentadas, pois permite ao pesquisador prever estruturas e confrontar seus dados com parâmetros universais. Da mesma forma, o lingüista orientado para estudos diacrônicos encontra na tipologia um quadro de referência valioso para a reconstrução de línguas.

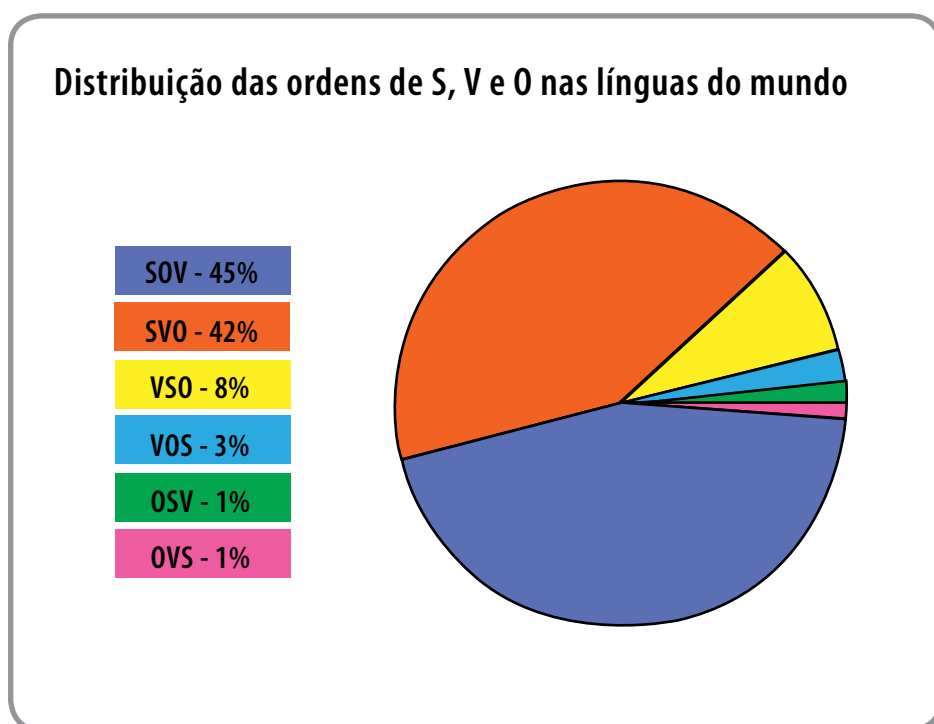
4.3 A tipologia de ordem vocabular

A abordagem tipológica permite, em princípio, a investigação dos quatro níveis básicos de organização dos sistemas lingüísticos que estudamos no capítulo II: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Predominantemente morfológica em seu início, a tipologia tem, entretanto, seu escopo ampliado para os demais subsistemas a partir do estruturalismo. Posteriormente, o interesse fundamental dos pesquisadores vai centrar-se no nível sintático.

Lehmann (1978: 5) acha justificável a ênfase que os tipologistas têm conferido à sintaxe por considerar este componente o mais tipicamente característico das línguas humanas. O componente semântico seria, a seu ver, constituído, ao menos em parte, segundo o contexto extra-lingüístico e o componente fonológico estaria estreitamente vinculado a parâmetros físicos da fala e da audição. Assim, a tipologia de ordem vocabular, fundamentada na análise da estrutura da oração e de seus constituintes, passa a ser o campo de investigação mais fértil dos estudos tipológicos nas últimas décadas.

Comrie (1981: 80-81) observa que, embora o termo tipologia de ordem vocabular tenha se tornado corrente para designar esta área dos estudos tipológicos, seria mais exato utilizar-se a expressão **tipologia de ordem de constituintes**, pois, de fato, trata-se de investigar as relações entre as unidades funcionais da oração, sejam elas representadas por uma ou mais palavras ou por morfemas componentes das palavras.

Entre os vários parâmetros de ordem vocabular que têm sido extensivamente analisados na literatura tipológica, destacam-se a ordem dos constituintes principais da oração -sujeito, verbo, objeto - e a ordem dos constituintes dos sintagmas nominais. Há seis possibilidades lógicas de combinação dos constituintes oracionais, a saber, **SOV, SVO, VSO, VOS, OVS e OSV**, sendo que nem todos ocorrem com a mesma frequência nas línguas do mundo. A figura abaixo resume o levantamento feito por Dryer (1992):



Um dos problemas fundamentais dos estudos tipológicos será, então, o de estabelecer qual é a ordem básica de constituintes em uma dada língua. Segundo Comrie (1981: 82-83), é comum, entretanto, que as línguas apresentem ordens diferentes para suas diversas construções. Neste caso, o estabelecimento de qual das ordens deve ser considerada básica pode tornar-se tarefa bastante complexa, havendo diversos critérios sido aventados para este fim. São citados na literatura, por exemplo, a menor marcação pragmática (Keenan, 1978: 267-9), a maior co-ocorrência de traços gramaticais (Li & Thompson, 1978: 225-33), a ordem mais tipicamente encontrada nas orações transitivas declarativas simples (Derbyshire & Pullum, 1981: 192), a maior produtividade gramatical (Hawkins, 1983: 13).

Além da ordem dos constituintes básicos da oração, vários outros padrões e processos de ordem vocabular são também investigados pelos tipologistas, tais como a ordem de adjetivo e nome, genitivo e nome, adposição e nome, padrão de comparação e comparativo, verbo auxiliar e verbo principal, expressão relativa e nome, expressões interrogativas e negativas, etc.

Apesar do grande número de combinações possíveis entre esses parâmetros, os lingüistas têm procurado estabelecer padrões de co-ocorrência entre eles. Segundo Hawkins (1983: 3), a tarefa descritiva central nesta área tem sido, exatamente, a de definir-se “a discrepância entre as combinações matematicamente possíveis e as combinações de ordem vocabular realmente atestadas nas línguas”. Este autor calcula, a título de exemplo, que se forem considerados 25 pares de ordens vocabulares, o número de combinações matematicamente possível determinaria a cifra astronômica de 33 milhões de tipos lingüísticos, em contraste com o número relativamente pequeno de co-ocorrências de fato verificadas nas línguas.

Assim, os tipologistas têm tentado estabelecer quais são as restrições que as línguas impõem à co-ocorrência desses padrões, postulando teorias explicativas diversas para conferir coerência conceitual às correlações observadas. Analisaremos, em seguida, duas das

mais importantes dessas tentativas, apresentadas em trabalhos de Greenberg e Lehmann, os quais, cada um a seu modo, contribuíram para traçar o perfil da tipologia sintática.

4.3.1 Os universais de Greenberg

Joseph H. Greenberg é considerado o pioneiro dos estudos de tipologia sintática. Seu artigo seminal “Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements” (1966) é a base de todas as pesquisas de ordem vocabular subsequentes. Segundo Hawkins (1983: 19-20), a pesquisa de Greenberg estabeleceu, pela primeira vez na literatura tipológica, a importância dos universais implicacionais, abrindo caminho para a investigação de universais de forma lógica.

Nesse trabalho, Greenberg faz um levantamento detalhado das características sintáticas e morfológicas de um corpus constituído por 30 línguas, com grande diversidade areal e genética, pretendendo, com isso, que qualquer afirmação válida para sua amostra tenha uma grande probabilidade de ser verdadeira universalmente. Suas generalizações são, portanto, estabelecidas com base em evidências empíricas, em consonância com a afirmação de Bloomfield de que os únicos universais válidos são os indutivos, no sentido de que não se quer inventar, mas descobrir universais.

São formuladas 45 generalizações, envolvendo universais absolutos, tendências estatísticas, universais não-implicacionais e, predominantemente, universais implicacionais. Três conjuntos de critérios são utilizados por Greenberg para estabelecer o que denomina de tipologia de ordem básica: a existência nas línguas de preposições ou posposições, a ordem relativa de S, V e O e a posição do adjetivo qualificador em relação ao nome.

Greenberg especifica entre as seis possibilidades de combinação de S, V e O, a existência de três tipos básicos de línguas, considerando a posição do verbo como fundamental: VSO (verbo inicial),

SVO (verbo medial) e SOV (verbo final). A posição relativa de S e O é mantida como constante, constituindo seu primeiro universal. Assim, através desses três critérios, chega-se a uma tipologia que envolve 12 possibilidades lógicas, sendo as 30 línguas da amostra distribuídas neste quadro.

Após estabelecer alguns universais derivados diretamente da tipologia de ordem básica, Greenberg passa a analisar uma série de universais sintáticos e morfológicos, em grande parte, associados àquela tipologia.

Embora reconheça que o estabelecimento de um grande número de universais deve preceder a formulação de princípios explicativos mais gerais, Greenberg procura conferir coerência conceitual a seus universais, postulando no final de sua pesquisa dois princípios subjacentes à tipologia de ordem básica: o princípio da dominância e o princípio da harmonia entre os padrões gramaticais.

O **princípio da dominância** é deduzido do universal 25, que afirma que se o objeto pronominal segue o verbo, o objeto nominal também o faz. Greenberg conclui daí que há nas línguas padrões dominantes e recessivos, pois enquanto o objeto nominal pode seguir-se ao verbo quer o objeto nominal pode seguir-se ao verbo quer o objeto pronominal também se siga ou não, o objeto nominal só pode preceder o verbo se o objeto pronominal também o fizer. Pode-se afirmar, portanto, que VO é dominante sobre OV, já que só ocorre sob condições especificadas.

Da noção de dominância decorre a de harmonia entre padrões gramaticais. Assim, VO, Pr, NA, NG, SV são **harmônicos** entre si e respectivamente dominantes sobre OV, Po, AN, GN, VS, igualmente harmônicos entre si, revelando uma tendência geral nas línguas de comentário seguir tópico. Caracterizam-se, assim, duas tendências universais: a de colocar-se o elemento modificado consistentemente antes do seu modificador e a de colocar-se o elemento modificador consistentemente antes do modificado.

No apêndice de seu artigo, Greenberg relaciona, por fim, 24 tipos logicamente possíveis de línguas, fundamentadas na combinação de

quatro parâmetros: VSO/SVO/SOV, Pr/Po, NG/GN, NA/AN. Desses 24 tipos, 15 são efetivamente verificados em sua amostra e em outras línguas por ele examinadas, mas, como nota Comrie (1981: 89), apenas quatro destes 15 tipos contêm mais línguas do que qualquer dos outros onze: a) VSO/Pr/NG/NA; b) SVO/Pr/NG/NA; c) SOV/Po/GN/AN; d) SOV/Po/GN/NA. Greenberg não despreza, entretanto, as relativamente poucas línguas classificadas entre os demais tipos para extrair generalizações mais amplas.

Observe-se, portanto, que Greenberg não propõe nenhum parâmetro específico como sendo o determinante básico dos demais. Assim suas correlações não têm um caráter holístico, mas constituem um complexo implicacional que envolve correlações entre diversos parâmetros.

4.3.2 As generalizações de Lehmann

Ao contrário de Greenberg, cujas correlações, como vimos acima, não são holísticas, Lehmann (1978: 6-9) postura que a relação entre verbo e objeto constitui o padrão mais importante das línguas, tomando, portanto VO e OV como índices para predição dos demais parâmetros.

Afirmando que a ordem do sujeito é irrelevante para a classificação tipológica das línguas, Lehmann diverge também do princípio de relevância de Keenan (1978), segundo o qual o sujeito seria o elemento de referência básico da oração, tendendo, por isso, a não ocorrer em posição final.

Lehmann argumenta, por outro lado, que o verbo e, em segundo lugar, o objeto (e não o sujeito) são os elementos centrais das frases. Há, segundo ele, frases simples constituídas apenas por verbos, não se registrando, entretanto, frases constituídas exclusivamente por sujeitos. Além disso, quando tais frases consistem de mais de uma palavra, o vocábulo adicional não é, geralmente, o sujeito, mas o objeto do verbo (Lehmann, 1978: 7). Lehmann cita ainda evidências de

ordem neurolingüística para confirmar a centralidade do verbo nas línguas humanas (cf. 1978: 8-9).

Lehmann procura também estabelecer princípios formais - colocação de modificadores, controle e delimitação - para explicar as correlações atestadas nas línguas. Segundo o princípio de colocação de modificadores, (Lehmann,1973: 47-49), a seqüência central verbo/objeto não deve ser interrompida, por isso todo modificador do verbo ou do objeto deve ser colocado do lado oposto de seu concomitante primário, entre o elemento modificado e a fronteira de sentença, ficando, portanto, os modificadores verbais em posição contrária à dos modificadores nominais. Dessa forma, os modificadores nominais precedem os nomes nas línguas OV e os seguem nas línguas VO, enquanto que os modificadores verbais seguem o verbo nas línguas OV e os precedem nas VO. Lehmann demonstra ainda que este princípio tem seqüências morfológicas e fonológicas, além de sintáticas.

Os princípios de controle e delimitação são, igualmente, considerados forças primárias na expansão das construções centrais das línguas. O princípio de controle é definido como a capacidade de um elemento alterar a forma do outro, regulando os padrões básicos da oração simples. É o caso dos verbos e adposições que controlam os nomes. A mudança de forma dos pronomes e não dos verbos ou das adposições refletiria a dominância destes sobre aqueles (cf. 1978: 12-13).

O princípio de delimitação consiste no acordo de um elemento com aquele que modifica, aplicando-se, pois, aos modificadores nominais e verbais. O elemento modificador modifica, mas não controla, sendo, por isso, subordinado ao elemento que delimita. Enquanto um elemento controlador, como visto acima, ocasiona mudança de forma do elemento controlado, o elemento delimitador concorda com o elemento que modifica, refletindo, desse modo, seu papel secundário. Assim é que, por exemplo, o objeto complementa o verbo e o adjetivo modifica o nome (cf. 1978: 13).

Considerando o princípio de colocação de modificadores de Lehmann antes uma generalização dos fatos observados do que, propriamente, uma explicação formal, Comrie (1981: 91) aponta nele

dois problemas específicos. O primeiro diz respeito ao fato de que a explicação para a ordem dos constituintes dos SNs refere-se exclusivamente aos SNs objetos, não podendo ser estendida para os SNs sujeitos sem contradizer a evidência empírica de que a ordem interna dos constituintes dos SNs objetos é, praticamente sempre, a mesma dos SNs sujeitos. Em segundo lugar, o princípio falha por não fazer distinção entre modificadores expressos como vocábulos isolados e os expressos como formas presas, produzindo, por conseguinte, predições empiricamente incorretas no que diz respeito aos modificadores nominais.

Comrie observa, finalmente, que, enquanto o modelo de Greenberg permite a formulação de alguns universais absolutos, a tipologia holística de Lehmann pode, no muito, levar ao estabelecimento de tendências, em face do grande número de contra-exemplos que permite (cf. 1981: 93).

Diga-se, entretanto, em favor de Lehmann, que seu objetivo explícito é menos o de fornecer explicações exaustivas para todos os fatos lingüísticos do que o de levantar questões que possam conduzir ao estabelecimento de gramáticas explicativas mais desenvolvidas.

○ Apinajé, gavião, karajá - um esboço tipológico

Leopoldina Souza de Araújo (UFPA/ UFRJ)

Marcus Antônio Rezende Maia (MN - UFRJ)

Maria das Graças Dias Pereira (PUC/ RJ - M.N.)

Nesta seção, apresentamos e discutimos 16 traços gramaticais pertinentes às línguas indígenas brasileiras Gavião do Pará (Parakateyé), Karajá e Apinajé, tomando como base a tipologia proposta por Lehman, que considera o padrão verbo/objeto (VO ou OV) como preditores de todos os demais padrões de ordem vocabular nas línguas. Discutimos, a seguir, os padrões gramaticais resumidos no quadro abaixo, que indica a sua distribuição nas três línguas examinadas.

			LÍNGUAS / PADRÃO						
			APINAJÉ		GAVIÃO		KARAJÁ		
CONSTRUÇÕES			OV	VO	OV	VO	OV	VO	
1	1.1	Posição de O em relação a V					+		
	1.3	Adposições	+		+		+		
	1.4.1	Comparação de desigualdade	+		+			+	
	1.4.4	Numerais aditivos					+	+	
2	2.1	Construções relativas						+	
	2.2	Construções genitivas	+		+		+		
	2.3	Adjetivos descritivos		+		+		+	
3	3.1	Expressões interrogativas		+		+		+	
	3.2	Expressões negativas	+		+		+		
	3.3	Desiderativo	+		+		+		
	3.4	Enfático	+		+		+		
	3.5	Reflexivo							
	3.6	Nominalizador	+	+	+	+	+	+	
8	8.1	Estrutura do vocábulo							
	8.2	Afixos	+		+		+		
9	9.1	Estrutura silábica		+		+	+		
			TOTAL	8	4	8	4	10	5
			%	67	33	67	33	66	34

Posição de O em relação a V – A relação existente entre verbo e objeto foi observada em orações declarativas simples. Estas orações, que apresentam a ordem básica SOV, são as que ocorrem com maior frequência no corpus disponível de cada uma das línguas.

(1) **AP** Pëgi na a-kra mã pixô ‘õ go.

Pëgi T teu-filho para banana dar.

“Pëgi deu banana para teu filho.”

GA I-nxê te i-mã kryiti hõr.

minha-mãe pass. eu-para papagaio trazer

“Minha mãe trouxe o papagaio para mim.”

KA Dearã inatxi wyhy ta-my reõre.

eu dois flecha ele-para dei

“Eu dei duas flechas para ele.”

Adposições – As três línguas apresentam posposições, em simetria com o padrão OV em que o verbo, posposto ao objeto, o controla.

- (2) *AP* Na pa pī 'ã api.
T eu árvore na subir
 “Eu subi na árvore”
- GA* Ton te par kām mpojĩr krēr.
Ton pass roça em carne comer
 “Ton comeu carne na roça.”
- KA* *Koboi koworu-ò rara.*
Koboi roça-para foi
 “Koboi foi para a roça.”

Estrutura de Comparação – Para Apinajé e Gavião, não há dados sobre estrutura de comparação de desigualdade. O Karajá apresenta o adjetivo precedendo o padrão sendo, portanto, consistente com VO. Segue-se um exemplo:

- (3) *KA* Hãlòeni i-yja-re hãlòe rabi.
Gato ele-pequeno-ser onça de
 “O gato é menor do que a onça.”

Numerais aditivos – No Karajá, Apinajé e Gavião, os numerais não constituem sistema produtivo. Apesar disso, o Karajá, diferentemente das duas outras línguas, possui um sistema de numerais aditivos o qual, no entanto, é atualizado com dificuldade mesmo por falantes escolarizados. Nessa língua, os numerais são construídos mediante a anteposição do padrão ao dígito menos em harmonia com o padrão OV. Há nomes independentes para os algarismos de 1 a 5. De 6 a 10, utiliza-se como padrão o vocábulo “mão”; de 11 a 20, o vocábulo “pé”.

- (4) *KA* sohoji “um”
 debo sohoji reuro “seis”
 mão - um
 waò sohoji reuro “onze”
 pé-para-um

No Gavião, há nomes independentes para os algarismos de 1 a 3; no Apinajé, apenas para 1 e 2. Outros numerais são construídos nas duas línguas pela soma destes algarismos simples.

- (5) *AP* atrku-ne-põĩ “três”
 dois-e-um
- GA* ajpakrut m' ajpakrut “quatro”
 Dois e dois

Construções Relativas – Várias são as estratégias existentes nas línguas para evidenciar a relativização (cf. Parker, 1980:277). Exemplificando com o japonês, Lehmann (1975:56) afirma que um dos traços específicos das línguas OV é a não existência de um pronome relativo para marcar tais estruturas, o que se confirma nos dados das três línguas examinadas.

Apenas em Karajá obtiveram-se construções hipoteticamente relativas mediante elicitção direta, não se detectando estruturas semelhantes nos textos analisados.

(6) **KA** Litxoo [Dolora de-winy-de] kau a-wi-re.
Boneca Dolora ela-fazer-passado ontem bonito ser.
“A boneca que Dolora fez ontem é bonita.”

Note-se que o verbo -winy- é transitivo. Em construção simples, deveria ser precedido de objeto direto. No exemplo focalizado, entretanto, há cancelamento do objeto co-referente, “litxoo”. Processo idêntico se dá com o sujeito:

(7) **KA** Hemylala [de-wa-ro-de] nihiky rare.
Cobra ela-a mim-morder-passado grande ser
“A cobra que me mordeu era grande”

A constituírem, de fato, casos de relativização, os exemplos acima permitem que se aproxime o comportamento da relativa ao do adjetivo, posposto ao nome em Karajá, dissonante com a previsão para as línguas OV.

Construções Genitivas – As construções genitivas implicam, em Apinajé e Gavião, dois diferentes tipos de relação, conforme seu núcleo seja um termo alienável ou não alienável. No primeiro caso, se estabelece relação de posse marcada morfologicamente por uma partícula posposta ao possuidor.

(8) AP	Pëgi nhô kuxê. <i>Pëgi de arco</i> “arco de Pëgi.”	I-nhō pixô <i>eu-de banana</i> “minha banana”
GA	Ton jô kuwê <i>Ton de arco</i> “arco de Ton”	I-jô kuwê <i>eu-de arco</i> “meu arco”

No segundo caso, revela-se uma relação de parte/todo, marcada morfologicamente pela justaposição do “possuidor” à coisa possuída.

(9) AP	Kuweñ gra <i>ave ovo</i> “ovo da ave”	ix-pa <i>eu-braço</i> “meu braço”
GA	Rop-krã <i>Onça cabeça</i> “cabeça da onça”	i-par <i>eu-pé</i> “meu pé”

Nos dados analisados do Karajá, a construção genitiva indica basicamente posse. O termo possuído precede, invariavelmente, o possuidor.

(10) KA	Dolora heto i-rehe-re. <i>Dolora casa ele-longe-ser</i> “A casa de Dolora é longe.”
---------	---

Dos exemplos acima, constata-se a consistência das três línguas com o tipo OV, já que o genitivo está sempre anteposto ao nome.

Adjetivo Descritivo – O adjetivo, nas três línguas, pospõe-se ao nome.

(11) AP	?iju krire <i>nariz pequeno</i> “nariz pequeno”
GA	kukry tykti <i>anta preta</i> “anta preta”
KA	heto hokỹ <i>casa grande</i> “casa grande”

Este comportamento, fugindo à previsão holística, explica-se apenas como inconsistência no modelo de Lehmann. Algumas questões devem ser levantadas a esse respeito. Em um primeiro momento, estranha-se a regularidade do “desvio” nas três línguas. Depois, o reconhecimento de dois tipos de genitivo no Apinajé e Gavião permite-nos argumentar em favor da hipótese de que adjetivo e genitivo não devem necessariamente ter o mesmo comportamento. De fato, seus papéis semânticos coincidem apenas parcialmente: ambos delimitam o nome, mas o genitivo, além disso, tem uma função “completiva”, evidenciada nos exemplos

em (9). Neste último caso, temos uma relação parte/todo que permite, inclusive, opor suas ocorrências às aquelas em (8), como compostos frente a sintagmas.

Observe-se ainda que a construção relativa em Karajá apresenta comportamento dos termos modificado/modificador análogo ao da construção adjetiva. Tal harmonia, que contrasta com a relação obtida para a genitiva, onde o modificador precede o modificado, parece confirmar a existência de semelhança estrutural entre relativa e adjetiva em oposição à genitiva.

Expressões Interrogativas – É preciso distinguir inicialmente dois tipos de expressões interrogativas: palavras interrogativas - do tipo QU - e partículas interrogativas, que requerem uma resposta sim/não.

Vejam as primeiras:

(12) **AP** mo na ka ?apro?
Inter. T tu comprar
“O que você comprou?”

GA mpo ita hitô kreti?
Indef. Isso costela esburacada
“O que é isso com costela esburacada?”

KA titxibo i-riòre rara?
Onde ele-filho ir
“Onde o filho dele foi?”

Temos, a seguir, exemplos das partículas interrogativas:

(13) **AP** Xà na ra Sit mry xãm?
Int. T já Sit carne cozinhar
“Sit já cozinhou a carne?”

KA Hãbu aõbo ra-wasiny-reri?
homem Int. ele-pescar-estar
“O homem está pescando?”

A terem a consistência pretendida por Lehmann, palavras e partículas interrogativas deveriam ocorrer em posição pós-verbal. Nos dados obtidos, porém, antecedem invariavelmente o verbo.

Expressões Negativas – A negação se mostra coerente com o padrão OV nas três línguas. Observem-se os exemplos, a seguir:

- (14) **AP** Pa krēr kêt nê.
eu comer não
 “Eu não como”
- GA** Waka a-krē inũare.
Eu tu-comer não
 “Eu não (vou) te comer.”
- KA** Dearã (aõkõre) aro-hõ-õ-kre
Eu (neg. enf.) eu-banhar-neg-fut
 “Eu não vou banhar (não).”

O Karajá, entretanto, difere do Apinajé e do Gavião em dois aspectos. Primeiro, a partícula de negação regular constitui afixo posposto à raiz verbal e não forma livre como nas duas outras línguas. Além disso, o Karajá dispõe de um vocábulo de negação enfático, anteposto ao verbo.

Desiderativo – No Apinajé, como no Gavião e no Karajá, o desiderativo ocorre depois do verbo, seguindo o padrão OV.

- (15) **AP** pa omu mĩn
eu ver desid.
 “Eu quero ver isto.”
- GA** Kaxêr [...] nõ kahêk prãm.
lua [...] fut. quebrar querer
 “A lua [...] queria quebrar.”
- KA** Kua habu rirò-kre
Aquele homem comer-quer(fut)
 “Aquele homem vai/quer comer”

Enfático – A ênfase do verbo em termos de intensidade realiza-se coerentemente com o tipo OV nas três línguas, i.e., depois do verbo.

- (16) **AP** a-cee-ñi
você-mentir- sempre
 “Você mente sempre.”
- GA** Jaxy ita ãtoj nĩre.
Veado este correr demais
 “Este veado corre demais.”
- KA** Hãbu r-a-winy-hỹkỹ
Homem ele-vt-canta-continuamente
 “O homem canta continuamente.”

Reflexivo – O reflexivo antecede o verbo, comportando-se de maneira diversa daquela prevista por Lehmann. Em Karajá, fica prefixado à raiz verbal; em Apinajé e Gavião, é forma livre.

(17) AP Na pa ami.ñĩ. ‘ki’c.

T. eu reflex. cortar

“Eu me cortei.”

GA Wa i-tekỳ to amjĩ hyr.

Eu eu-pass faca com reflex. furar

“Eu me furei com faca.”

KA Dearã r-exi-oro-ra.

Eu eu-reflex.-cortar-pass

“Eu me cortei”

Nominalizador – Os nominalizadores são sufixados à raiz verbal, nas três línguas, conforme a expectativa para o padrão OV.

(18) AP kōm-čΔ

"copo"

GA ĩamj-pupun-xá

“espelho”

KA iny-wè-boho-na

Gente-barriga-quebrar-nomin.

“A quebra da barriga da gente.”

Estrutura do Vocábulo – Quanto à estrutura do vocábulo, o tipo lingüístico aglutinativo define-se, segundo Lehmann, pela possibilidade de expressar as categorias morfológicas através de “elementos distintos prontamente identificáveis” em oposição ao tipo flexional em que há fusão das categorias morfológicas com a raiz (1973:47).

Em Apinajé, Gavião e Karajá, os constituintes do vocábulo são facilmente isoláveis, por isso as classificamos como aglutinativas.

(19) AP Pēgi na ku/pĩ.

Pēgi T obj.imp.matar

“Pēgi (a) mata.”

Pixô/ti

Banana-grande

“banana grande”

GA mpo/xô
Indef. Fruta
“Um fruto qualquer”

kapõn/sà
varrer-nomin.
“vassoura”

KA Dearã-boho r-a-siny-wyhỹ-reny-re.
Eu plural. 1A-vt-brincar-cont. eu – plur.-pass.remoto
“Nós brincamos continuamente”

Afixos – Ao caracterizar as línguas como sufixais ou prefixais, Lehmann não explicita se levou em conta a frequência em termos estatísticos ou de qualidade. Essa indefinição dificulta caracterizar objetivamente as línguas em estudo quanto ao processo de afixação.

Vimos, no item anterior, exemplos que evidenciam o caráter aglutinativo do Apinajé, Gavião e Karajá. E eles também ilustram casos de afixação.

Em Apinajé, os principais prefixos são os pessoais, que se aplicam a nomes, verbos e a certas classes de partículas (cf. Callow, 1962:114), e aqueles que indicam estar o objeto implícito em verbos transitivos (cf. Ham, 1979:1-2). Há outros de caráter secundário, cujo status deve ser melhor verificado - prefixos que denotam intransitividade ou formas estendidas e não-estendidas do verbo (cf. Callow: 173-4). Quanto aos sufixos, são produtivos os de tamanho -ti/ -re, utilizados em quase todas as classes de palavras (cf. Ham, 1961:16), e o de nominalização, aplicável a verbos (cf. Callow: 140).

Em Gavião, os prefixos nominais restringem-se aos pessoais e ao indefinido, que exprimem um tipo de relação genitiva. As raízes verbais recebem quase nenhum afixo; podemos identificar, no momento, um prefixo indicador da transitividade do verbo, cujo objeto está ausente da sentença. Já os sufixos constituem diferentes classes com funções gramaticais e/ou semânticas. Dentre estes, o par -ti/ -re (grande/pequeno) é o mais produtivo, aplicando-se a praticamente todas as categorias de palavras com significação de tamanho (em termos físicos e cronológicos), de intensidade (para o adjetivo) e com função adjetivadora. Um outro nominalizador é -xà (instrumental), bem produtivo atualmente para criar nomes de objetos culturalmente novos. Com função exclusivamente semântica, temos, por exemplo, o sufixo de falecimento -xwy que ocorre com termos de parentesco. Para certas classes de verbos, terminados em vogal, há sufixação de um elemento consonântico, quando a oração tem o tempo passado.

No caso do Karajá, o sistema de prefixos reduz-se, basicamente, à categoria de pessoa e a vogais temáticas verbais. O quadro de prefixos pessoais dos verbos ativos constitui, no entanto, a categoria afixal mais produtiva e diversificada da língua, variando em função do modo, da direção da ação e das nove classes verbais existentes. Além disso, tais prefixos combinam-se aos prefixos subjetivos dos verbos descritivos para formar a série de prefixos objetivos dos verbos ativos (cf. Fortune, 1964:19).

O sistema de sufixos, por outro lado, representa um número bem maior de classes gramaticais constituídas por poucos elementos estruturados em função de parâmetros relativamente mais simples do que os do sistema de prefixos.

Em face de tal situação – de um lado, há muitos prefixos em uma única classe complexa e, de outro, poucos sufixos em muitas classes simples – torna-se extremamente difícil, a partir da conceituação imprecisa de Lehmann, dizer se há predominância de prefixos ou de sufixos em Karajá.

Note-se, finalmente, que, diante dos dados do Karajá, a predição de Lehmann de que línguas com padrão dominante OV têm um sistema de pronomes pessoais pouco desenvolvido pode indicar inadequação do modelo, da própria afirmação ou forte inconsistência do Karajá (cf. 1973:64).

Estrutura silábica – Apinajé e Gavião apresentam sílabas abertas e trava-das, com possibilidade de grupo consonantal na margem ascendente, caracterizando-se, portanto, como línguas de estrutura silábica complexa; o Karajá apresenta estrutura simples, restrita aos padrões V e CV, sendo, portanto, apenas esta última consistente com o padrão OV.

(20) AP	tep	“peixe”	pa	“eu”
GA	krô	“porco”	pur	“roça”
KA	wee	“barriga”		

Descritos os fatos gramaticais do Quadro 2, retomemos a questão que motivou esse trabalho: pode-se comprovar em Apinajé, Gavião e Karajá o caráter holístico e preditivo da ordem vocabular OV?

Observando os resultados, verificamos que, de um total de 16 construções testadas, há concordância das três línguas em dez: sete desses casos são consistentes com OV e três com VO. Portanto, segundo o modelo de Lehmann que prevê inconsistência na sincronia, temos aproxima-

damente 2/3 de consistência com OV e 1/3 desviante, o que permite delinear para as três línguas um esboço tipológico do tipo OV.

Apesar de resultados tão similares - 67% de características OV em Apinajé e Gavião e 66% em Karajá -, é importante notar as diferenças entre elas. O Karajá privilegia formas presas para expressar noções gramaticais, ao contrário do Apinajé e Gavião, que utilizam mais as formas livres. O Karajá se destaca, ainda, pela relevância atribuída à noção de pessoa, o que singulariza essa língua face às outras.

Referimo-nos, acima, ao fato de aproximadamente 1/3 dos fenômenos gramaticais examinadas terem caráter desviante. Representam, estatisticamente, 33% para o Apinajé e Gavião, e 34% para o Karajá. No esquema holístico de Lehmann, tais línguas seriam consideradas inconsistentes. Acreditamos ser importante questionar a pertinência de tal abordagem, tendo em vista evidências empíricas fornecidas pelas línguas em questão, bem como por outras estudadas por outros pesquisadores.

Apinajé, Gavião e Karajá apresentam inconsistências nas mesmas construções gramaticais: posposição do adjetivo ao nome e anteposição do reflexivo e da expressão interrogativa ao verbo. Esse tipo de ocorrência não poderia constituir um mero acaso, tendo em vista a sua regularidade nas três línguas. Outro fato que corrobora essa hipótese é a constatação feita por Greenberg de que o adjetivo posposto é quase tão comum nas línguas SOV & POS quanto o tipo preposto (cf. Hawkins, 1979:645). Também a verificação de Kuno de que o reflexivo em japonês, língua OV típica, é desviante, constitui caso notável de inconsistência (ap. Lehmann, 1978:32).

Parece, portanto, que considerar esses fatos gramaticais sob o rótulo de “inconsistência” seria relegar a um plano secundário construções tão comuns nas línguas que poderiam até mesmo estar funcionando como elementos preditores de uma mudança (cf. Hawkins, 1979).

Conclusões gerais

Apinajé, Gavião e Karajá foram comparados em alguns dos parâmetros gramaticais propostos por Lehmann. Tal estudo teve por finalidade avaliar o caráter holístico e a capacidade preditiva da relação verbo/objeto. Resultaram, daí, algumas conclusões:

- 1 A posição relativa verbo/objeto revela-se produtiva no sentido de permitir delinear um esboço tipológico para as línguas em questão.

Apinajé, Gavião e Karajá apresentam, aproximadamente, 2/3 de suas construções consistentes com o padrão OV.

- 2 A abordagem das inconsistências gramaticais deve ser revista à luz de Hawkins, tendo em vista a possibilidade de funcionarem como preditoras de mudança.
- 3 Os princípios postulados por Lehmann para explicar o comportamento dos fatos gramaticais suscitam controvérsias. Há incoerência quanto aos princípios de delimitação (v. p. 4), de controle e de colocação de modificadores (v. p. 5).
- 4 As construções adjetivas não se harmonizam com o padrão OV, ao contrário das genitivas. Não é de estranhar tal comportamento, visto as duas estruturas desempenharem papéis semânticos deferentes: adjetivo como especificador do nome: genitivo exercendo, além dessa, a função de complemento nominal.
- 5 Há vantagens em se trabalhar com várias línguas simultaneamente. Projetados em um contexto de estudos comparativos, fatos gramaticais aparentemente inconsistentes revelam regularidade e permitem questionar a pertinência preditiva do modelo que os classificou como desviantes.

4.4 A tipologia de marcação de casos

Nesta seção, que conclui o capítulo, revisaremos, brevemente, o quadro conceptual da tipologia de marcação de casos, em que se analisam as possibilidades de organização dos constituintes básicos da frase - sujeito, verbo, objeto - nos sistemas gramaticais das línguas.

Nas orações transitivas, distinguem-se, além do verbo, dois argumentos, prototipicamente, um agente (A) e um paciente (O). Nas orações intransitivas, o único argumento presente (S) pode ser interpretado semanticamente como agente ou paciente.

Há, como demonstra Comrie (1978: 330-334), cinco possibilidades lógicas para a atribuição de casos a S, A e O, nem todas, entretanto, ocorrendo empiricamente nas línguas do mundo.

No tipo **neutro**, não há diferença de marcação morfológica entre S, A e O; no tipo **nominativo-acusativo**, S e A apresentam a mesma marca morfológica, em oposição a O; no tipo **ergativo-absolutivo**, A recebe

caso diferente de S e O, que apresentam características comuns; no tipo **tripartido**, relativamente raro, há marcas morfológicas distintas para S, A e O e, em um último tipo, não atestado, A e O receberiam tratamento idêntico, opondo-se a S.

A título de exemplo, observe os dados abaixo de uma língua indígena brasileira da família Pano, o Marubo (dados de Costa, 1998):

(1) **'vaki nu'ku-ai**

criança chorar-PASS

“A criança chorou”

(2) **'vaki 'wai-'misi-inan vun 'ikuni-ai**

criança chorar-impedir-para vu levar-PASS

“Para impedir a criança de chorar, Vu a levou”

(3) **va'kin isu 'yamama-'katsai**

criança macaco matar-FUT

“A criança matará o macaco”

No dado (1), o SN em função de sujeito da oração intransitiva é *'vaki* “criança”. Note que no dado (2), o mesmo SN *'vaki* ocorre também na função de objeto direto. Entretanto, no dado (3), há duas diferenças na forma desse SN. Quais são elas e o que podem significar? Comparemos a forma *'vaki* em (1) e (2), de um lado, com a forma *va'kin* em (3). Há nesta última forma, um morfema no final do vocábulo, que não ocorria em (1) e (2), o sufixo *-n*. Além disso, há uma mudança no acento da palavra, notaram? De paroxítona, ela passou a oxítona, como indicado pelo diacrítico [´], conforme aprendemos no capítulo II. Sistematizando nossas observações e refletindo sobre elas, com base nas teorias que acabamos de rever, acima, podemos chegar a seguinte conclusão: trata-se de uma estrutura ergativa! Recordemos que, conforme revisto acima, uma língua ergativa marca diferentemente o sujeito das orações transitivas (A), em relação tanto ao sujeito das orações intransitivas (S), quanto ao objeto (O). É esse, exatamente, o quadro que temos aqui. Em (1), *'vaki* é sujeito de oração intransitiva e, em (2), é objeto direto da oração. Já, em (3), em que o SN é sujeito de oração transitiva, sua forma foi mudada para *va'kin*. Assim, temos a estrutura (S=O) ≠ A que, como estudamos, é indicativa do padrão ergativo-absolutivo.

Além das flexões de caso, como no exemplo acima, o sistema de co-referência de afixos pessoais na concordância verbal pode operar

como indicador morfológico da função dos SNs na oração. Assim, por exemplo, se um SN em função de A é co-referenciado na forma verbal com a mesma série de afixos empregada para S, sendo O marcado com outra série, tem-se um padrão nominativo-acusativo; se, por outro lado, S e O são co-referenciados no verbo com afixos distintos dos usados para A, o padrão seria ergativo-absolutivo.

As diferenças de tratamento entre A, S e O não constituem um fenômeno superficial, restrito ao plano morfológico, mas estendem-se por toda a estrutura sintático-semântica das línguas. Dixon (1979: 62) exemplifica a ocorrência de ergatividade sintática no Dyirbal, examinando como as regras de coordenação e subordinação naquela língua tratam S e O diferentemente de A.

Kay (1977) procura demonstrar como padrões sintáticos nominativo-acusativos e ergativo-absolutivos espelham “modos contrastantes de esquematizar o evento prototípico semanticamente”. Segundo ele, a motivação psicológica para o tratamento binário (A e S ou O e S) que as línguas impõem a fenômenos tripartidos (A, S e O) está relacionada à natureza linear da estrutura do discurso que, por exigir um processamento da informação em termos de tópico e comentário, requer que, em algumas situações, os eventos sejam reportados em termos de agente/ação (padrão acusativo) ou em termos de paciente/circunstância sobreveniente (padrão ergativo).

Note-se, portanto, que até por injunções de processamento, as línguas podem apresentar sistemas mistos (*split*), reunindo características dos sistemas nominativo-acusativo, ergativo-absolutivo e tripartido. Assim, é comum que alguns aspectos da morfologia de uma língua apresentem um padrão nominativo-acusativo, enquanto que outros funcionem segundo um padrão ergativo-absolutivo. De acordo com Dixon (1979: 79-80), os três tipos de fatores que condicionam a existência de cisões ou “*splits*” nas línguas são o conteúdo semântico do verbo, o conteúdo semântico dos SNs e o tempo ou aspecto da oração.

Observa-se nas línguas em geral que quase todos os verbos transitivos expressam ações passíveis de serem controladas por um agente,

de forma que o SN controlador ocupa a função de A, enquanto que o outro SN tem a função de O. Os verbos intransitivos apresentam eventos que se referem a um único participante em função de S, independentemente da semântica verbal. Há, entretanto, duas possibilidades de marcação de S. Na chamada marcação fluida, encontrada em poucas línguas, o SN de qualquer verbo intransitivo pode ser potencialmente marcado como A se exerce controle sobre a atividade verbal e como O, se não exerce qualquer controle. Desta forma, o uso de marcas ergativas ou absolutivas em um SN de verbo intransitivo é determinado semanticamente pelo grau de controle que o SN tenha sobre a atividade.

Na cisão da marcação de S, os verbos intransitivos são classificados em duas subclasses mutuamente exclusivas. Os SNs dos verbos de uma destas classes são marcados sempre como A (Sa), ao passo que os verbos da outra classe têm seus SNs marcados invariavelmente como O (So). Portanto, não há nas línguas deste tipo verbos intransitivos marcados ora como A, ora como O.

Note-se que esta divisão operada na categoria dos verbos intransitivos (Sa e So) corresponde fundamentalmente à oposição estipulada por Klimov entre verbos ativos e estativos. Assim, as línguas que apresentam cisão da marcação de S, denominadas por Dixon (1979: 82) de variantes das ergativas ou ainda de ergativas desordenadas, são consideradas por Klimov como constituindo uma categoria específica: as línguas de **tipologia ativa**.

Atividades Sugeridas

- 1 Analise a estrutura de constituintes de cada uma das línguas abaixo, determinando os seus padrões de ordem vocabular. Em seguida, procure caracterizar cada língua em termos dos tipos núcleo inicial/núcleo final. Tabele as conclusões.

Bororo (Crowell, 73)

- (1) Ire caro co
Eu peixe comi
“Eu comi peixe”
- (2) I-taidu-re i-tuvo
1-querer-Pres 1-ir
“Eu quero ir”
- (3) aredu moturevu
mulher bonita
- (4) codiba a-ture peturia cae
Por que 2-ir Posto ao
“Por que você foi ao Posto?”
- (5) Covaru bia
cavalo orelha
“orelha do cavalo”

Hyxkariana (Derbyshire)

- (1) Onokà yonyo wosà
Quem 3ver mulher
“Quem a mulher viu?”
- (2) kamara ymo
onça grande
- (3) tohu yarymehe meko
pedra está jogando macaco
“o macaco está jogando pedra”

- (4) nomokno owto hona
3 vir aldeia para
“Ele veio para a aldeia”
- (5) toto yowanà
homem peito
“peito do homem”

Apinayé (Graça, 1983)

- (1) pa kuven pumu
Eu pássaro ver
“Eu vejo pássaro”
- (2) Xa na ra Sit mry xãm?
INT Tempo já Sit carne cozinhar?
“Sit já cozinhou a carne?”
- (3) nã pa ?apror ket
Pass eu comprar não
“Eu não comprei”
- (4) ?abak rac
orelha grande
“orelha grande”
- (5) Kuwen gra
ave ovo
“ovo da ave”
- (6) nã innã pe ?apre
Pass mãe de comprou
“Comprou da mãe”

Iatê (Lapenda, 68)

- (1) òtská txídyot kè:ká
homem peixe come
“O homem come peixe”
- (2) tyai kakane
mulher boa
“mulher boa”

(3) òtská tkhá
homem cabeça
“cabeça do homem”

(4) iêm-dode
pisar-neg
“não piso”

(5) khoya
mão
“cinco”

(6) khoya lixino
mão três
“quinze”

(7) òtská-ke
homem-para
“para o homem”

(8) akhw-mã?
bebes-Int
“bebes?”

2 Observe os dados abaixo da língua Karajá do tronco Macro-Jê [dados Maia (86)] e, em seguida, assinale a **única** alternativa correta:

(1) Tori r-i-wa-toruny-re
branco 3A-vt-1O-empurrar-PASS
“O branco me empurrou”

(2) dearã wa-bina-reri
Eu 1S-doente-PRES
“Eu estou doente”

(3) dearã ar-õ-rõ-kre
Eu 1S-vt-dormir-FUT
“Eu vou dormir”

(4) dearã benora ar-i-my-kre
Eutucunaré 1A-vt-pegar-FUT
“Eu vou pegar tucunaré”

- (a) S é indicado ora por wa-, ora por ar-, o que indica um padrão nominativo/acusativo.
- (b) A distribuição dos afixos de pessoa parece indicar um padrão ergativo/absolutivo.
- (c) A distribuição dos afixos de pessoa indica ser o Karajá uma língua do tipo AS/O, o que caracteriza o padrão ativo/estativo.
- (d) Há uma cisão de S, indicando ser o Karajá uma língua do tipo ativo-estativo.

3 Observe os dados abaixo da língua Karitiana da família Arí-kém do tronco Tupi [dados de Storto (97)] e, em seguida, assinale a **única** alternativa correta:

- | | |
|---|---|
| (1) Taso naokuj irip
<i>homem matará anta</i>
“O homem matará anta” | (2) Nakatat taso
<i>partiu homem</i>
“O homem partiu” |
|---|---|

- (a) A língua Karitiana exibe as ordens SV e SVO.
- (b) Os dados indicam que trata-se de uma língua do tipo nominativo/acusativo.
- (c) As ordens VO da transitiva e VS da intransitiva indicam um padrão ergativo
- (d) As ordens VO da transitiva e VS da intransitiva indicam um padrão tripartido.

4 Observe os dados abaixo da língua Xerente da família Akwen do tronco Macro-Jê (dados de Braggio (97)) e, em seguida, assinale a **única** alternativa correta:

- | | |
|--|---|
| (1) Wat Goiânia ku krimõri
<i>Eu Goiânia para ir</i>
“Eu vou para Goiânia” | (2) Pikõ za dasa kahiri
<i>mulher FUT comida cozinhar</i>
“Amulher vai cozinhar comida” |
| (3) Wat intkmekreda imõri
<i>Eu plantar vou</i>
“Eu vou plantar” | (4) huku simpikõ
<i>onça fêmea</i>
“onça fêmea” |

- (a) Trata-se de uma língua de núcleo inicial.
- (b) Os padrões PO/SOV/VAux são harmônicos entre si e desarmônicos com NAdj, indicando ser o Xerente predominantemente de núcleo final.
- (c) Os padrões PO/SOV/VAux/NAdj são harmônicos entre si, indicando que o Xerente é uma língua de núcleo final.
- (d) O Xerente apresenta preposições, adjetivo preposto ao nome, SOV e AuxV, sendo uma língua de núcleo final.

5 Observe os dados abaixo da língua Kadiweu da família Guai-kuru (dados Braggio (86)) e, em seguida, assinale a **única** alternativa correta:

(1) *na'bidi ifo*
preta terra
“terra preta”

(2) *eemi fa difeladi*
vai para casa
“vai para casa”

(3) *inolE/ iwalo/*
panela mulher
“panela da mulher”

(4) *no'ladi na'deigi i'biki*
nuvem traz chuva
“A nuvem traz chuva”

(a) As ordens AN, Pre-N, NG, SVO indicam, consistentemente, tratar-se o Kadiweu de língua de núcleo inicial.

(b) As ordens Pre-N, NG, SVO indicam que o Kadiweu é predominantemente uma língua de núcleo final, apesar da ordem desviante do adjetivo.

(c) As ordens Pre-N, NG, SVO indicam que o Kadiweu é predominantemente uma língua de núcleo inicial, apesar da ordem desviante do adjetivo.

(d) As ordens NA, Pre-N, GN, SVO indicam que o Kadiweu é predominantemente uma língua de núcleo inicial, apesar da ordem desviante do genitivo.

6 Agora que você já estudou os padrões de ordem vocabular, procure analisar em outra(s) língua(s) conhecida(s) por você e sua turma, cada um dos padrões de ordem vocabular ao lado e determine se a(s) língua(s) é/são predominantemente de núcleo inicial ou de núcleo final.

	CONSTRUÇÕES	EXEMPLO	NÚCLEO
1	Estrutura da oração simples		
1.1	Posição de O em relação a V		
1.2	Adposições		
1.3	Construções com padrão		
1.3.1	Comparação de desigualdade		
1.3.2	Nome/ título		
1.3.3	Nome família/ nome pessoa		
1.3.4	Numerais aditivos		
2	Modificadores Nominais		
2.1	Construções relativas		
2.2	Construções genitivas		
2.3	Adjetivos descritivos		
3	Modificadores Verbais		
3.1	Expressões interrogativas		
3.2	Expressões negativas		
3.3	Auxiliares		

Leituras Adicionais

ARAÚJO, Leopoldina M.S.; MAIA, Marcus A. R.; PEREIRA, Maria das Graças D. (1984). Apinajé, Gavião, Karajá - um esboço tipológico. *Anais do VIII Encontro Nacional de Lingüística*, pp. 57-67. Rio de Janeiro: PUC/RJ.

MAIA, Marcus. (1998). *Aspectos Tipológicos da Língua Javaé*. *Linguistic Studies in Native American Linguistics* 11. München: Lincom-Europa, 90p.

SEKI, L.F. (1976). O kamaiurá: língua de estrutura ativa. *Língua e Literatura* 5, p. 217-227.

Capítulo 5
Oficina do Período



Volta Redonda, heróico, ganha do Flu. Após levar dois gols em cinco minutos, time do interior vira a partida e vence o Fluminense por 4 a 3, ficando em vantagem para o segundo jogo da decisão (O GLOBO)



Apesar de virar a partida no segundo tempo, vencendo o jogo por 4 a 3, o time de Volta redonda levou dois gols do Fluminense nos primeiros cinco minutos do jogo. (JORNAL DO BRASIL)

Fluminense marca dois gols em cinco minutos, mas Voltaço joga melhor no segundo tempo e vence por 4 a 3. (O DIA)

Volta Redonda faz 4x3 no Flu em pleno Maracanã, depois de estar perdendo por 2 a 0 no primeiro tempo. Tricolor tem quem vencer a próxima partida por 2 gols se quiser ser campeão. (O FLUMINENSE)

A maneira como as orações estão articuladas nos períodos compostos por subordinação permite ao redator escolher qual dos enunciados será enfatizado como o principal. Ao ler um período, geralmente, retemos na memória por maior tempo a informação contida na oração principal pois, embora nem sempre haja coincidência entre o valor sintático e o valor semântico das orações, frequentemente, a oração principal sintaticamente tende a ser a principal semanticamente. Ao lermos um período, devemos procurar ter consciência de qual enunciado está sendo projetado como principal e quais são os subordinados. Um exercício interessante para formar bons leitores e bons escritores é o desmonte sintático/ideológico do período. Trata-se de ler “as entrelinhas”, exercitando possibilidades de rearticulação das orações distintas daquela que foi escolhida pelo redator.

5.1 Perspectiva

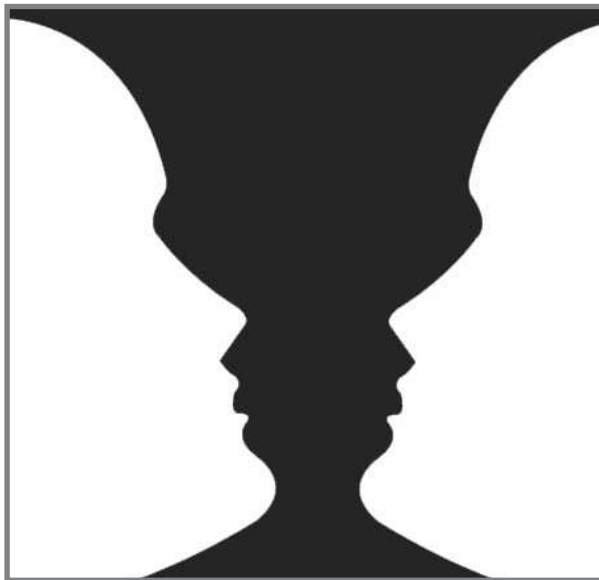


Walubròriti (padrão Karajá)

**Você vê um desenho preto
num fundo branco?**

**Ou ...
você vê um desenho branco
num fundo preto?**

O conceito de perspectiva ou ponto-de-vista é fundamental na constituição do período. Mesmo nos períodos simples pode-se adotar um enfoque específico, pela escolha dos vocábulos, refletindo um posicionamento implícito em relação à mensagem transmitida.



ARGENTINA INVADE FALKLANDS

REPORTAGEM

Washington — A decisão governamental de aprovar em cinco ou dez dias a semana passada na semana passada, de dar preferência ao software livre na hora de renovar os contratos de licença nos computadores de seus ministérios e instituições governamentais, foi imediatamente criticada pelas principais empresas de software proprietária do mundo, que reiteram insistência na capital dos Estados Unidos esta semana para o 3º Global Tech Summit. A intenção do governo é economizar, já que, ao contrário do proprietário, o software livre tem um custo limitado de pagamento de di-

que traz o melhor valor agregado. A inovação vai ser forte e a competição, boa, se tivermos chance de competir", afirmou. Apesar de não citar diretamente o Brasil, a mensagem pode ser interpretada como uma ocasião de decisão do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação que, na semana passada, lançou o documento de diretrizes para a futura implementação do software livre nos órgãos da administração pública brasileira. O governo de Washington reuniu todas as associadas da Business Software Alliance (BSA), que discutiram os impactos que a tecnologia terá ao mercado global, as culturas de um modo geral, bem como as companhias participam

numa chefe técnico da Red Hat, crítico de forma aberta a utilização de programas com código fechado — como o Windows, por exemplo. "Acho que a tecnologia está sendo utilizada de forma muito legítima na atual conjuntura que vivemos. Dos US\$ 78 bilhões gastos com softwares de negócios, pelo menos US\$ 60 bilhões vão para programas que apresentamos uma série de defeitos".

Palavra mais ouvida em todas as discussões e debates foi "inovação". Preocupadas com a constante evolução na indústria de software, as companhias estabeleceram uma série de princípios que, segundo elas, garantirão o crescimento positivo de inovação no desenvolvimento de programas de computador. Para o

setor de comércio dos EUA, Robert Zoellick, os executivos entregaram um documento que pede o fortalecimento dos direitos de propriedade intelectual, a escrita de um software por seus próprios e não pelo seu processo de produção, a garantia de que o incentivo às pesquisas estará disponível a todos e o estabelecimento de padrões neutros para o mercado.

No painel, a próxima ordem de discussão, o presidente da BSA, Robert Holleyman, destacou a importância da tecnologia da informação. "A tecnologia está presente em segurança, nas comunicações, no governo, na educação e no entretenimento", disse. A segurança dos dados é base

Argentina retoma Malvinas

REPORTAGEM

IMPACTO BRASIL

Washington — A decisão do governo brasileiro, anunciada na semana passada, de dar preferência ao software livre na hora de renovar os contratos de licença nos computadores de seus ministérios e instituições governamentais, foi imediatamente criticada pelas principais empresas de software proprietário do mundo, que reiteram insistência na capital dos Estados Unidos esta semana para o 3º Global Tech Summit. A intenção do governo é economizar, já que, ao contrário do proprietário, o software livre tem um custo limitado de pagamento de di-

que traz o melhor valor agregado. A inovação vai ser forte e a competição, boa, se tivermos chance de competir", afirmou. Apesar de não citar diretamente o Brasil, a mensagem pode ser interpretada como uma ocasião de decisão do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação que, na semana passada, lançou o documento de diretrizes para a futura implementação do software livre nos órgãos da administração pública brasileira. O governo de Washington reuniu todas as associadas da Business Software Alliance (BSA), que discutiram os impactos que a tecnologia terá ao mercado global e as culturas de um modo geral. Inúmeras companhias participam, que incluem nomes como Microsoft, Adobe, Borland e Network Associates, movimentam 80% do mercado de software no planeta.

Palavra mais ouvida em todas as discussões e debates foi "inovação". Preocupadas com a constante evolução na indústria de software, as companhias estabeleceram uma série de princípios que, segundo elas, garantirão o crescimento positivo de inovação no desenvolvimento de programas de computador. Para o

setor de comércio dos EUA, Robert Zoellick, os executivos entregaram um documento que pede o fortalecimento dos direitos de propriedade intelectual, a escrita de um software por seus próprios e não pelo seu processo de produção, a garantia de que o incentivo às pesquisas estará disponível a todos e o estabelecimento de padrões neutros para o mercado.

No painel, a próxima ordem de discussão, o presidente da BSA, Robert Holleyman, destacou a importância da tecnologia da informação. "A tecnologia está presente em segurança, nas comunicações, no governo, na educação e no entretenimento", disse. A segurança dos dados é base

Os períodos simples acima foram manchetes de jornais no dia seguinte ao início de uma guerra entre a Argentina e a Inglaterra, pela posse de um arquipélago, em abril de 1982. Observe que o redator de um dos jornais escolheu o verbo “invadir”, que denota uma entrada forçada em uma área alheia. Por outro lado, o redator do outro jornal adotou perspectiva diametralmente oposta, usando o verbo “retomar”, que significa recuperar. Quem invade transpassa, transgride. Quem retoma, corrige uma posse interrompida. Note ainda que a escolha do nome das ilhas alinha-se na mesma perspectiva: Falklands, termo de língua inglesa, é usado pela Inglaterra para nomear o arquipélago, enquanto Malvinas, termo em espanhol, aproxima as ilhas da Argentina.

5.2 O período

O período é uma unidade sintática, isto é, uma unidade do plano da estrutura frasal. O termo período é originário do vocábulo grego *periodos*, que significa circuito. O período pode ser entendido, portanto, como um conjunto de uma ou mais proposições relacionadas entre si para formar um sentido completo. Um período pode ser formado por uma ou mais proposições ou orações. Fundamentalmente, cada oração é um enunciado que tem como núcleo um verbo, diferenciando do conceito de frase, pois este se refere a um enunciado suficiente para estabelecer comunicação, não requerendo obrigatoriamente a presença de um verbo. O período pode ser simples ou composto. É simples quando é constituído por uma única oração e composto quando formado por mais de uma oração.

Assim, observemos os exemplos abaixo:

(1) Fogo!

(2) Dormi bem.

(3) É importante / que vocês estudem.

O exemplo (1) é uma frase, pois, sem dúvida constitui uma informação comunicativa: ao ouvi-la, compreendemos que há um incêndio e que devemos tomar as precauções necessárias, tais como, sair do local, chamar os bombeiros, etc. Este exemplo constituiria também uma oração? Se considerarmos a definição acima, concluiremos que não, pois uma oração deve se estruturar em torno de um núcleo verbal e o exemplo (1) contém tão somente um nome. Aprendemos, então, que frase não é necessariamente sinônimo de oração. Entretanto, observemos, agora, o exemplo (2). Trata-se de uma frase? Nossa resposta deverá ser afirmativa, pois aprendemos que o conceito de frase subentende a transmissão de um conteúdo comunicativo, o que, sem dúvida, ocorre em (2): ao ouvir esta frase, compreendemos que o falante teve um bom sono.

Seria a frase (2) também uma oração? Novamente, nossa resposta deverá ser afirmativa, já que definimos oração como o enunciado que tem como núcleo um verbo e a frase (2) apresenta o verbo dormir. Concluímos, então, que, o exemplo (2) é, ao mesmo tempo, uma frase e uma oração, que se diz absoluta. Passemos agora ao exemplo (3). Temos aí duas formas verbais: *é* (verbo ser) e *estudem* (verbo estudar). Como cada verbo é núcleo de uma oração, temos, portanto, em (3) duas orações, já que temos dois verbos. A questão, agora, é saber se temos uma frase, como no exemplo (1) ou se temos duas frases, como no exemplo (2). Analisemos a primeira oração de (3): “É importante”. Esta oração, isoladamente, constitui um fragmento de frase, não traduzindo um pensamento completo. O mesmo se dá em relação à segunda oração de (3) “que vocês estudem” que, isoladamente, também não transmite nenhuma informação completa. De fato, apenas as duas orações em conjunto é que constituem um pensamento completo. Assim, em (3), temos apenas uma frase.

Recapitulemos:

- 1 *É exemplo de frase, não é oração e nem período.*
- 2 *É exemplo de uma frase formada por uma oração. Trata-se de um período simples composto por uma oração, que se diz absoluta.*
- 3 *É exemplo de uma frase formada por duas orações. Trata-se de um período composto por duas orações.*

5.3 Articulação das orações nos períodos

No período composto, as orações são estruturadas a partir de dois processos universais: a coordenação e a subordinação:

Ao lado de \longleftrightarrow co ordenação
Abaixo de \longleftrightarrow sub ordenação

COORDENAÇÃO	SUBORDINAÇÃO
<p>A Coordenação é um processo em que há PARALELISMO de funções.</p> <p>João assistia o jogo, Maria lia os jornais.</p>	<p>A Subordinação é um processo em que há HIERARQUIA de funções.</p> <p>Enquanto João assistia o jogo, Maria lia os jornais</p>
<p>As orações que compõem um período composto por coordenação tendem a ter valores sintáticos idênticos ou simétricos, tendo cada uma sentido relativamente autônomo.</p> <p>Os jogadores se esforçaram muito, o técnico planejou táticas eficientes e o Brasil ganhou o penta.</p>	<p>As orações que compõem um período composto por coordenação tendem a ter valores sintáticos diferenciados ou assimétricos, tendo as subordinadas, geralmente, sentido dependente da principal.</p> <p>Como os jogadores se esforçaram muito e o técnico planejou táticas eficientes, o Brasil ganhou o penta.</p>
<p>As orações coordenadas podem ser ASSINDÉTICAS, quando não têm conectivos introduzindo-as, ou SINDÉTICAS, quando iniciadas por CONECTIVOS.</p>	<p>No período composto por subordinação, as orações podem estar ligadas por conectivos, à exceção da PRINCIPAL que, geralmente, é a oração com maior autonomia semântica do período</p>

Atividades Sugeridas

Exercício 1

Escreva **F**, nos parênteses, se o enunciado for uma **FRASE** ou **O**, se for uma **ORAÇÃO**:

- () Psiu!
- () Cala a boca!
- () Silêncio, por favor!
- () Faça favor de fazer silêncio!
- () Tudo bem?
- () Tá tudo bem?
- () Socorro!
- () Eu socorro você.

Exercício 2

Identifique as orações existentes nos períodos compostos abaixo, segundo o modelo:

Quando o professor **saía** da sala, / os alunos se **levantavam** das carteiras/ para **ir** ao quadro-negro / **pegar** giz / que **atiravam** uns nos outros.

Período composto por 5 orações

- (1) Apesar de o Flamengo ter feito dois gols espetaculares no primeiro tempo da partida, o Fluminense dominou o segundo tempo, marcando os três gols que lhe deram a vitória.

Período _____

- (2) O menino fugiu de casa porque era muito maltratado pelos pais.

Período _____

(3) Como estava trabalhando demais, o rapaz não tinha tempo para dedicar-se aos estudos como deveria.

Período _____

(4) Está chovendo demais por aqui esta semana.

Período _____

(5) João está na escola, Maria foi ao clube, Pedrinho saiu para visitar amigos e eu fiquei sozinho em casa.

Período _____

Exercício 3

Estruture as orações absolutas abaixo em dois períodos compostos, sendo um composto por coordenação e outro composto por subordinação. Você pode eliminar vocábulos repetitivos e introduzir conectivos.

Observe o exemplo:

Nossa casa ficava situada na várzea.

A 300 metros dela havia uma lagoa.

Costumávamos pescar na lagoa.

COORDENAÇÃO	SUBORDINAÇÃO
Nossa casa ficava situada na várzea, a 300 metros dela havia uma lagoa e ali costumávamos pescar.	A 300 metros de nossa casa, que ficava situada na várzea, havia uma lagoa onde costumávamos pescar.

- (1) O choque entre os dois veículos foi muito violento.
Um dos passageiros foi atirado a distância.
O passageiro fraturou o crânio.

COORDENAÇÃO	SUBORDINAÇÃO

- (2) A casa foi construída há muitos anos.
O telhado e o piso estão em péssimo estado.
Serei obrigado a fazer uma reforma de grandes proporções.

COORDENAÇÃO	SUBORDINAÇÃO

- (3) A festa estava muito divertida.
Meu amigo saiu mais cedo.
Ele tinha outro compromisso.

COORDENAÇÃO	SUBORDINAÇÃO

- (4) Moramos no mesmo bairro.
Raramente nos vemos.
Saio sempre muito cedo.

COORDENAÇÃO	SUBORDINAÇÃO

- (5) O Flamengo está sempre bem colocado no campeonato.
Este ano é um dos últimos.
O Bonsucesso é um dos times mais fracos.
Este ano está entre os primeiros.

COORDENAÇÃO	SUBORDINAÇÃO

Exercício 4

Sublinhe a oração que contém o ponto de vista principal de cada período e reescreva-o, enfatizando outra oração, que também deve ser sublinhada. Na reescrita você pode:

- (a) introduzir ou modificar conectivos;
- (b) modificar as flexões verbais;
- (c) alterar a ordem de ocorrência de cada oração;

Observe o exemplo:

Apesar de haver procedido erroneamente / ao invadir as ilhas, / entrando em conflito com a Inglaterra, / a Argentina tem direito incontestável às Malvinas.

Embora tenha direito incontestável às Malvinas, a Argentina procedeu erroneamente ao invadir as ilhas, entrando em conflito com a Inglaterra.

- (1) Ao aprovar um orçamento de 15,5 trilhões de francos para este ano, o governo francês investe maciçamente na criação de novos empregos para a população, ainda que provoque um deficit histórico de 1,9 trilhões de francos.
- (2) Embora o aniversário do município tenha sido comemorado com brilho pelos governantes, que se reuniram dia 19 de novembro na churrascaria Marius, na Praia de Charitas, Niterói ainda sofre com a falta de investimentos nas áreas de educação e saneamento.
- (3) Logo que o novo programa de reciclagem do lixo for aprovado, a prefeitura vai contratar cerca de 40 funcionários para trabalhar na usina, embora os recursos para a contratação ainda não tenham sido garantidos.
- (4) As obras da estação de tratamento de esgoto, que foram aprovadas na última reunião da Câmara, deverão custar apenas 5 mil reais, já que o prefeito obteve recursos adicionais junto à iniciativa privada.
- (5) O avião inglês que invadiu o espaço aéreo brasileiro, sendo interceptado pelos caças da FAB, portava um míssil.
- (6) Mesmo sendo filho de um rico comerciante português, o escritor Gonçalves Dias, que nasceu no Maranhão e escreveu o poema Y-Juca-Pirama, casou-se com uma moça de família muito pobre.

- (7) A poluição do meio-ambiente, contra a qual muito se luta atualmente, pode também ser combatida efetivamente através da educação, embora muitos acreditem que se trata de problema exclusivamente de ordem econômica.
- (8) A carnaúba é uma planta do semi-árido nordestino, que resiste aos longos períodos de seca, que assola a região todos os anos.
- (9) Embora perca espaço nas rádios para a música estrangeira, que é financiada pelas grandes gravadoras internacionais, a música popular brasileira possui talentos notáveis.
- (10) O consumo excessivo de gasolina provoca a exaustão das reservas de petróleo, que é vendido a preços altíssimos nos mercados internacionais, apesar de subsidiado por alguns países.

Exercício 5

Reúna as duas orações absolutas em um único período, sendo que a segunda deve ser convertida em subordinada adjetiva, introduzida pelos conectivos que, cujo, onde, qual.

- (1) As florestas vêm sendo condenadas à destruição.
Essa destruição representa ameaça séria ao equilíbrio ecológico do mundo.
- (2) O gasto excessivo de gasolina vem provocando a exaustão das reservas de petróleo.
O gasto excessivo de gasolina é consequência do estilo consumista de vida.
- (3) O novo governo pretende combater a fome.
O novo governo foi eleito democraticamente pela população.

- (4) O planeta está sendo ameaçado pelo efeito estufa.
As temperaturas do planeta estão aumentando a cada ano.
- (5) A briga de galos é um espetáculo bárbaro.
A briga de galos é condenada pela sociedade protetora dos animais.

Exercício 6

Articule as orações absolutas abaixo em três períodos, enfatizando em cada período, um dos enunciados:

- (1) Os reféns do seqüestro foram liberados em dezembro.
O governador foi receber os reféns no interior.
O governador responsabilizou moradores da favela pelo seqüestro.
- (2) Os remédios custam cada vez mais caros.
Os remédios melhoraram sua eficácia.
O governo ampliou a fiscalização dos laboratórios farmacêuticos.
- (3) O analfabetismo é um problema social grave.
O analfabetismo exige solução definitiva.
Os investimentos em educação continuam insuficientes.
- (4) A Quinta da Boa Vista é um belo parque.
A Quinta da Boa Vista fica em São Cristóvão.
Nasci em São Cristóvão.
- (5) Cabral partiu de Portugal numa segunda-feira, dia 9 de março.
Ele se destinava à Índia.
Ele comandava uma esquadra de 13 navios.

Exercício 7

Acrescente às orações abaixo uma segunda oração, de acordo com a circunstância indicada:

- (1) O mundo morrerá asfixiado pela fumaça
(CONDIÇÃO)
- (2) Os torcedores esquecem suas tensões no estádio
(CAUSA)
- (3) As revistas em quadrinhos ainda são muito criticadas
(CONCESSÃO)
- (4) A turma estudou tanto que
(CONSEQÜÊNCIA)
- (5) Todos estudaram muito durante o ano
(FINALIDADE)

Exercício 8

Discuta com sua turma o trecho a seguir, retirado do livro “Alice no País das Maravilhas”, do escritor Lewis Carroll:

“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty, num tom bastante áspero, “ela significa exatamente o que eu quero que ela signifique – nem mais, nem menos”. “A questão”, Alice retrucou, “é saber se você pode fazer as palavras significarem coisas tão diferentes”. “A questão”, Humpty Dumpty respondeu “é saber quem manda em quem – e basta”.

* * *

Leituras Adicionais

- CARONE, Flávia (2001). Subordinação e Coordenação – Confrontos e contrastes. São Paulo: Ed. Ática.
- GARCIA, Othon M. (2002). Comunicação em Prosa Moderna: Aprender a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- GNERRE, Maurizio. (1987). Linguagem, escrita e poder. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MAIA, M. (2003). Oficina do Período: uma proposta para o ensino de português no 3º Grau Indígena. Cadernos de Educação Escolar Indígena, nº 2, julho de 2003, p. 77-85. Barra do Bugres, MT: Unemat
- SOARES, M. (1984). Técnica de Redação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Capítulo 6
A Ecologia da Linguagem



O termo **ecologia da linguagem** foi utilizado pela primeira vez em um estudo do lingüista norte-americano Einar Haugen, na década de 1970. Haugen propôs que a nova disciplina, também denominada **ecolingüística**, estude as relações entre “uma dada língua e seu ambiente”, reunindo sob um recorte mais abrangente e integrado questões tradicionalmente investigadas pela sociolingüística, psicolingüística e lingüística aplicada. Para a ecolingüística, o ambiente de uma língua é constituído tanto pela sociedade na qual a língua funciona como meio de comunicação, quanto pelo contexto de suas interações com outras línguas e faculdades cognitivas, nas mentes dos falantes. Haugen também enfatiza a reciprocidade da relação entre língua e ambiente: além de descrever o contexto social e psicológico em que a língua se encontra, é fundamental investigar os seus efeitos sobre a língua.

Além de ampliar o sentido do termo ambiente, ao adotar a metáfora ecológica, a nova disciplina permite redimensionar holisticamente aspectos da investigação lingüística que podem, assim, ser melhor compreendidos. Como as espécies, as línguas nascem, desenvolvem-se, transformam-se, perdendo certos traços e adquirindo outros e, eventualmente, por diferentes razões, podem entrar em extinção. Como as espécies, as línguas mantêm contato entre si, estabelecendo diferentes tipos de relação, da simbiose à predação. Um aspecto particularmente interessante da ecolingüística é a analogia com o movimento ecológico que, além da descrição e análise do seu objeto de estudo, coloca em relevo a importância da **atitude** de engajamento ativo e cooperativo em questões prementes, como a extinção das espécies; no caso, as línguas vivas ameaçadas de desaparecimento.

Neste capítulo final, procuramos colocar em discussão algumas questões ecolinguísticas importantes de serem consideradas em cursos de formação de professores indígenas. Na primeira parte, revisamos uma agenda de tópicos que, de certa forma, procura integrar sob a égide da ecolinguística grande parte das questões linguísticas trabalhadas ao longo do livro. Na segunda parte, discutimos o fenômeno da transferência de padrões sintáticos entre as línguas, uma abordagem ecolinguística que se propõe a entender melhor o que acontece quando duas ou mais línguas convivem na mesma mente. Finalmente, na seção de atividades sugeridas, incluímos um questionário para a avaliação da situação educacional e sociolinguística de grupos indígenas brasileiros. Uma ação afirmativa em prol da sobrevivência das línguas minoritárias deve começar com o levantamento de informações precisas sobre o seu uso e ensino.

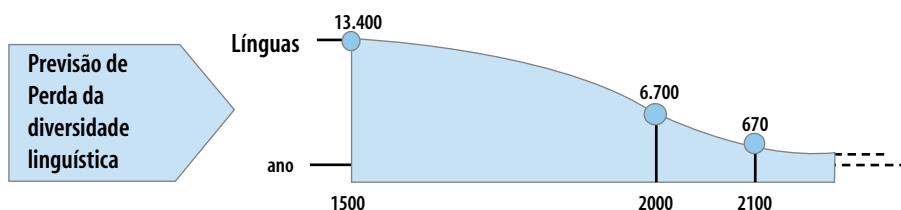
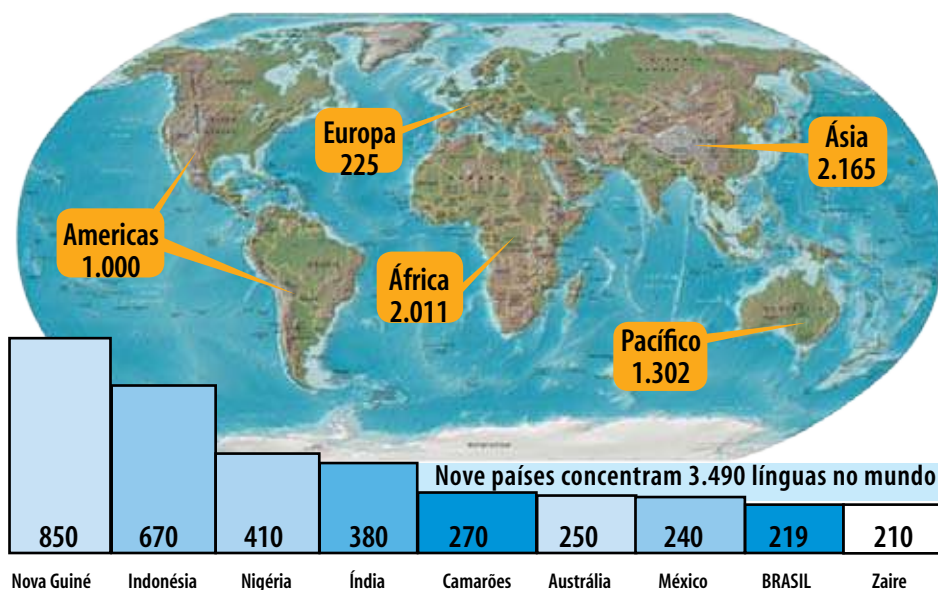
6.1 Uma agenda ecolinguística

É certo que o termo **línguas ameaçadas de extinção** foi inspirado pela perda de diversidade biológica que vem ameaçando os diferentes eco-sistemas do planeta, principalmente nas últimas décadas. A degradação do meio ambiente natural vem avançando rapidamente em escala global, trazendo conseqüências diretas, em maior ou menor grau, para a qualidade de vida das sociedades humanas em todos os continentes. Obviamente, não se trata de estabelecer uma correlação determinística simplista entre a degradação dos eco-sistemas naturais e a perda da diversidade linguística, uma vez que, mesmo em regiões cujo grau de diversidade de espécies animais e vegetais é relativamente baixo, pode-se encontrar grande diversidade linguística. Além disso, a comparação das línguas com organismos biológicos não é exatamente nova, remontando, pelo menos, ao século XIX e deve ser, realmente, tomada com certo cuidado.

De qualquer forma, os indicadores sobre a perda de línguas no mundo são, de fato, preocupantes, tornando relevante, pelo menos

nesse sentido, a analogia com a perda das espécies naturais: uma vez que uma espécie desaparece é extremamente difícil ou mesmo impossível revivê-la. De acordo com o *Atlas de Línguas do Mundo em Perigo de Desaparecimento* (UNESCO/Wurm 2001), quase metade das cerca de 6.000 línguas faladas hoje no mundo estaria destinada à extinção em um futuro bastante próximo. Outro estudo, o *Ethnologue: línguas do mundo*, feito por Grimes em 2000, indica que 96% das línguas são faladas por cerca de 4% da população do mundo e que apenas 4% das línguas são faladas por 96% da população mundial, ou seja, 96% das línguas têm um número extremamente reduzido de falantes, estando, por isso, ameaçadas de extinção.

Os dados referentes ao Brasil não nos permitem contestar estas previsões funestas. Rodrigues (1993), por exemplo, avalia que se falava no Brasil, em 1500, na época da Descoberta, quase 1300 línguas diferentes, havendo mais de 1100 sido extintas desde então, restando hoje no Brasil, apenas cerca de 180 línguas, faladas por uma população de 350.000 pessoas. Estas línguas, conforme avalia Franchetto (2004), seriam todas minoritárias e em perigo de extinção. Ribeiro (1982), calcula que o extermínio de indivíduos pertencentes a diversos grupos indígenas no Brasil atingiu uma proporção de 73,4% entre 1900 e 1967. Embora várias sociedades indígenas no Brasil atual apresentem índices populacionais crescentes, tal recuperação demográfica não é garantia de que as línguas faladas por esses povos serão mantidas. Haja vista, por exemplo, os povos indígenas do Nordeste que, à exceção dos Fulniô de Pernambuco, perderam todas as suas línguas, apesar de virem ampliando suas populações nas últimas décadas.



A questão que naturalmente se impõe ao se exercer uma reflexão sobre esses quadros de projeções verdadeiramente apocalípticas sobre o futuro das culturas e línguas ditas minoritárias no mundo é a de saber se é viável encontrarem-se alternativas que desconfirmem ou permitam evitar a realização de prognósticos tão desalentadores. Proceda-se, inicialmente, a uma avaliação da *causa mortis*, o fator ou conjunto de fatores responsáveis pela ameaça de extinção que paira potencialmente sobre milhares de línguas no mundo, incluindo as menos de duas centenas de línguas brasileiras. Trata-se, assim, de determinar por que uma língua morre. A resposta é imediata: **uma língua morre porque deixa de ser falada**. O que nos remete logicamente a uma próxima questão: por que uma língua deixa de ser falada? Excluindo-se os casos mais extremos, mas infelizmente não tão raros, em que o genocídio físico e cultural das populações minoritárias im-

põe a aniquilação violenta da língua falada por estes grupos, pode-se diagnosticar que a morte de uma língua é, mais frequentemente, um processo gradual, crônico, causado por uma conjunção de fatores previsíveis que se agravam ao longo do tempo, ao invés de uma morte súbita e inesperada. Embora diversificados, tais fatores produzem um mesmo resultado: a introjeção pelos falantes da desvalorização de sua cultura e língua pela sociedade hegemônica, o que implica um progressivo desuso da língua minoritária à medida que seus falantes deixam de valorizar as funções para as quais a língua é tradicionalmente empregada.

Passemos, em seguida, a examinar a agenda ecolingüística que poderia nos oferecer recursos para avaliarmos melhor as possibilidades de ação, no sentido de desenvolvermos micro-políticas de preservação e revitalização lingüísticas que possam, de fato, ser levadas a efeito, se quisermos nos integrar em um movimento cooperativo em prol da sobrevivência das línguas ameaçadas de extinção. Embora não se limitando a eles, esta agenda inclui vários dos tópicos levantados por Haugen (1970) como fazendo parte da lista de itens a serem considerados para se formar um quadro sobre a ecologia de uma língua dada.

6.1.1 A natureza das línguas

A proposta que fazemos sobre essa questão fundamental encontra-se nos capítulos I e II do livro, onde se apresentam aspectos do programa de pesquisa que tem sido denominado de **Biolingüística**. Entendida como produto da faculdade ou órgão da linguagem, uma língua é, antes de mais nada, parte da dotação biológica da espécie humana. Esta abordagem, como procuramos argumentar neste livro, vem permitindo um grande avanço na investigação lingüística ao longo de meio século, desde a sua proposição inicial por Noam Chomsky na década de 1950. Além de adequada explicativamente, a proposta biolingüística oferece o melhor argumento contra a visão

preconceituosa que propõe diferenças qualitativas entre as línguas (e.g. “dialetos primitivos” versus “línguas de civilização”): as línguas têm como ponto de partida uma mesma gramática universal, são todas produtos do cérebro humano.

6.1.2. As estruturas das línguas

O capítulo 1 e, principalmente, o capítulo 2 do livro apresentam, ainda que de forma, obviamente, não exaustiva, os subsistemas em que, geralmente, se descrevem os sistemas lingüísticos. O estudo das estruturas fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, consideradas em seus aspectos gerais e particulares, deve permitir o desenvolvimento de percepções adequadas sobre as línguas, fornecendo as bases teóricas e metodológicas para a sua descrição e análise. Se pretendemos preservar as línguas, cumpre, antes de mais nada, conhecer detalhadamente as suas estruturas. O estudo científico das línguas é, sem dúvida, uma etapa fundamental para a sua documentação através de gramáticas, dicionários, além de subsidiar a elaboração de materiais pedagógicos, tais como cartilhas, livros de leitura, etc., que poderão contribuir decisivamente para o seu ensino, divulgação, valorização, ou seja, para a sua preservação.

6.1.3 A classificação das línguas

Conforme apontamos no capítulo 3, na seção sobre a variação diacrônica, o método histórico e comparativo estabelece diferentes graus de relação entre as línguas, permitindo a sua classificação em subfamílias, famílias e troncos lingüísticos. O capítulo 4 também apresenta outra abordagem que leva à classificação tipológica das línguas. O conhecimento das classificações genéticas e tipológicas das línguas fornece dados importantes que interagem dinamicamente com a sua descrição e análise: tanto o estudo descritivo subsidia o estudo com-

parativo, quanto o estudo comparativo permite corrigir e refinar o estudo descritivo. Novamente, tais estudos são fundamentais para o ensino e preservação das línguas.

6.1.4 O uso das línguas

O capítulo 3 dá indicações relevantes para vários aspectos do uso lingüístico que precisam ser bem conhecidos em qualquer programa ecolingüístico de preservação de línguas. É preciso conhecer seus domínios de uso-quem fala o quê a quem, quando, onde e como. É preciso estabelecer com critérios dialetológicos e geolingüísticos quais são e onde estão as variantes geográficas das línguas, seus diversos falares regionais. Da mesma forma, o estabelecimento de suas variantes diastráticas, diacrônicas e diafásicas - seus gêneros de fala, seus jargões e gírias, seus socioletos e registros, seus neologismos e arcaísmos, é condição essencial para se conhecer e avaliar a vitalidade das línguas e suas possíveis áreas de perda.

6.1.5 A tradição de escrita das línguas


Referimo-nos à questão da escrita e da ortografia no capítulo 1 e no capítulo 2, ao tratar da Fonética e da Fonologia. Evidentemente, pela sua importância, o tema merece aprofundamento, além do esboçado neste livro, onde apenas se mencionam alguns aspectos básicos da questão. O estabelecimento de ortografias funcionais é fator primário crucial para o desenvolvimento de uma tradição de escrita, com a conseqüente formação de literaturas, sem dúvida contribuindo, talvez decisivamente, para a preservação lingüística.

6.1.6 A política lingüística

Em seu importante trabalho seminal sobre o campo da ecolinguística, Haugen menciona ainda três importantes fatores, que reunimos sobre a rubrica “política lingüística” e que, ao contrário dos fatores listados acima, caracterizam questões, por assim dizer, externas às questões mais intrinsecamente lingüísticas examinadas neste livro. Ainda que indiretamente, a nossa proposta de “oficina do período”, apresentada no capítulo 5, procura contribuir para desenvolver a consciência política, discutindo a relação entre linguagem e ideologia, além de fornecer elementos para a formação de leitores e escritores mais críticos. Haugen lista ainda os seguintes fatores:

- 1 **O apoio institucional conquistado pela língua** – Trata-se de avaliar os apoios institucionais obtidos para a língua, seja de instituições internacionais ou nacionais, governamentais (nos níveis municipal, estadual ou federal), não-governamentais, universitárias, religiosas, educacionais, etc. A manutenção das línguas é tarefa que supera em muito as ações estritamente lingüísticas, devendo mobilizar ações políticas em diferentes instâncias, que possam colaborar com diferentes tipos de procedimentos afirmativos, tais como a proposição e a implementação de legislação específica, a formulação de projetos e programas sócio-econômicos e educacionais diferenciados, etc.
- 2 **A atitude de seus falantes** – Por mais que se mobilizem políticas lingüísticas, educacionais ou culturais em prol da preservação de línguas minoritárias, estas terão, de fato, chances reduzidas de sobrevivência em um mundo globalizado, a menos que a população de falantes valorize e seja firme na decisão de mantê-las, garantindo a sua transmissão regular às novas gerações. Atitudes afirmativas, apoiadas em micro-políticas de preservação, podem obter resultados eficazes e surpreendentes, promovendo a auto-estima e contribuindo para garantir a sobrevivência das línguas minoritárias.

○ A organização não governamental Native Languages of the Américas, baseada em Minnesota, nos Estados Unidos, organizou uma lista de atitudes afirmativas de apoio às línguas indígenas minoritárias. Abaixo, apresentamos algumas das propostas listadas:



- Se você é índio: fale sua língua! Nada que você possa fazer será mais valioso para a causa da preservação das línguas do que isso. Quer você resida na aldeia ou na cidade, pratique sua língua, fale-a todos os dias, valorize-a, ensine-a a seus filhos.
- Se você fala uma língua indígena fluentemente ou tem um parente que a fale: Faça gravações. Nada ajuda tanto as crianças e jovens a aprenderem uma língua do que ouvir os sons e o ritmo da língua falada por alguém que a conheça bem. Mesmo que sua língua esteja quase desaparecendo e os jovens já não tenham interesse por ela, se você a registrar agora, estará garantindo que as futuras gerações possam ainda ter acesso a ela e, quem sabe, até reaprendê-la! Grave diálogos, estórias, canções, tudo o que estiver ao seu alcance. Se quiser, envie-nos que as converteremos em mp3 e as publicaremos no nosso site na Internet (<http://www.native-languages.org>).
- Se você sabe escrever bem em uma língua indígena: vamos criar uma página na Internet sobre a sua língua! O website ajudará aos jovens tentando aprender sua língua a fazerem uso natural da escrita, praticando a leitura espontaneamente. Se você está interessado em criar a página, pode nos contactar que lhe daremos todo o apoio necessário.
- Se você sabe ler bem em uma língua indígena: junte-se à nossa equipe de tradutores, auxiliando outros índios e/ou lingüistas dispostos a traduzir e revisar materiais em línguas indígenas.
- Se você conhece bem técnicas lingüísticas: ajude-nos a preparar textos, fitas, dicionários, materiais didáticos e websites. Você não precisa ser fluente em uma língua indígena para colaborar com a sua documentação.

3 A tipologia ecolingüística – Finalmente, a avaliação desse conjunto de fatores deve permitir estabelecer o seu *status* em uma tipologia de classificação ecológica que possa nos ajudar a dizer como a língua se situa em relação às demais em termos de vitalidade.

6.2 Uma mente, duas línguas

Nesta seção, abordaremos um outro aspecto da ecolingüística, o problema que se tornou conhecido como “uma mente, duas línguas”.

Trata-se de investigar o que acontece quando duas ou mais línguas convivem na mesma mente: mantêm-se isoladas, sendo acessadas e usadas separadamente ou compartilham recursos de representação e de acesso, havendo transferência de padrões entre elas? A reflexão sobre esses temas tem relevo direto para a educação bilíngüe, pois o discurso oral, bem como a leitura e a redação em cada uma das línguas dos bilíngües parece, na prática, indicar a existência de interferências entre as duas línguas. A seção subdivide-se em duas partes. Na primeira, exploraremos um caso de interferência observado na compreensão de construções sintaticamente ambíguas, como as que estudamos na seção 2.5.5, sobre a ambigüidade estrutural. Na segunda parte, estudaremos casos de transferência de padrões de ordem vocabular na redação de falantes indígenas bilíngües.

6.2.1 A compreensão de orações adjetivas ambíguas

É comum que os aprendizes adultos de uma segunda língua (L2), geralmente, não a falem tão bem quanto à primeira (L1). Como vimos no capítulo 1, a aquisição de uma língua pode ser concebida como um processo de fixação de parâmetros, através do qual os princípios inatos da Gramática Universal (GU), acessíveis até a puberdade (período crítico), são parametrizados de acordo com os dados do ambiente aos quais a criança é exposta. A acessibilidade a tais princípios inatos oferece uma explicação lógica para o problema da pobreza de estímulos: apesar da sub-determinação dos dados lingüísticos a que está exposta, as crianças adquirem a gramática de forma espontânea, uniforme e relativamente rápida. Fernández (1999) propõe que os aprendizes adultos de uma segunda língua não alcançam o mesmo grau de sucesso em sua tarefa pelo fato de seu acesso à GU estar sendo influenciado pelas estratégias de processamento específicas de sua primeira língua (L1). Seria devido a essa interferência de processamento que os aprendizes adultos não atingiriam o conhecimento apropriado para o desenvolvimento das

representações gramaticais subjacentes da L2 alvo. Por exemplo, se as estratégias de análise sintática aplicadas pelos aprendizes de L2 na produção ou compreensão de frases forem inadequadas, eles podem não acessar informações importantes para a aquisição do sistema gramatical de sua segunda língua.

Uma estrutura que tem sido muito estudada, comparativamente, do ponto de vista da compreensão leitora de falantes monolíngües e bilíngües é a exemplificada abaixo em que uma oração adjetiva ou relativa (OR) apresenta ambigüidade estrutural entre uma aposição ao primeiro SN (alto) ou ao segundo SN (baixo) de um SN complexo:

- (1) *Alguém atirou no empregado da atriz [que estava na varanda].*
SN1 SN2 OR
Quem estava na varanda?

Ao ler uma construção como esta encontra-se uma possibilidade de duplo sentido. Trata-se de decidir quem estava na varanda. Seria o empregado ou a atriz? Diversas pesquisas reportadas por Maia & Finger (2005), demonstram que cerca de 60% dos falantes monolíngües de português entrevistados, a maioria, portanto, preferem a interpretação de que *o empregado* estava na varanda, ou seja, a oração relativa é interpretada como estando preferencialmente ligada ao SN mais alto.

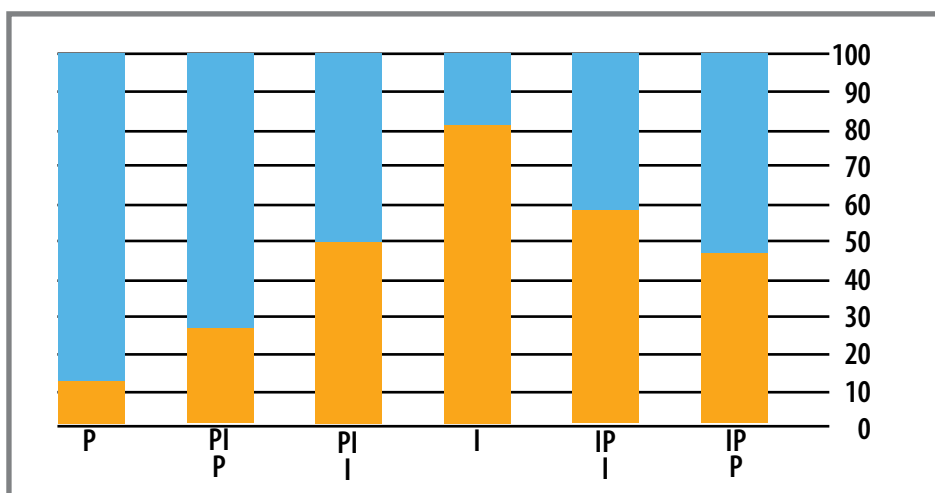
O interessante é que, em outras línguas, isso não é necessariamente assim. Por exemplo, uma estrutura equivalente em inglês recebe interpretação preferencial distinta da observada por falantes do português. A maioria dos monolíngües em inglês prefere a interpretação baixa da OR, ou seja a interpretação de que *the actress* “a atriz” é que estava na varanda!

- (2) *Someone shot the servant of the actress [who was on the balcony].*
SN1 SN2 OR
Who was on the balcony?

A interessante questão que se coloca em seguida é a respeito dos falantes bilíngües de português e de inglês. O que será que acontece

com as preferências interpretativas de alguém que fale tanto inglês quanto português? Será que processa cada língua independentemente, como se fosse dois monolíngües em uma só pessoa? Ou será que há interferência de uma língua sobre a outra na mente do bilíngüe? Vários estudos psicolinguísticos têm investigado essa questão, entre os quais, o de Maia & Maia (2001), cujos resultados resumimos a seguir.

Maia & Maia deram um questionário contendo 10 frases como as exemplificadas acima a quatro grupos de pessoas, com vistas a estabelecer as preferências de interpretação alta ou baixa da oração adjetiva. O grupo I era constituído por falantes monolíngües de português que, naturalmente, foram testados com o questionário em português apenas (P). O grupo II era formado por falantes bilíngües cuja primeira língua (L1) era o português e a segunda língua (L2), o inglês. Este grupo respondeu primeiro ao questionário em inglês (I) e, em seguida, ao questionário em Português. O grupo III incluía falantes monolíngües de inglês, testados, evidentemente, apenas em inglês (I). O grupo IV era composto por falantes bilíngües com L1 inglês e L2 português, que foram testados primeiro em português e, em seguida, em inglês. Os resultados do estudo estão apresentados no gráfico e na tabela abaixo:



	GRUPO I	GRUPO II		GRUPO III	GRUPO IV	
	P	PI P	PI I	I	IP I	IP P
Alta	84%	74%	53%	22%	47%	56%
Baixa	14%	26%	47%	75%	53%	44%
*	2%	0%	0%	2%	0%	0%

Os resultados permitiram concluir que, de fato, há interferências entre as duas línguas nas mentes dos bilíngües. Observe como as preferências dos monolíngües estão em distribuição complementar, isto é, enquanto os monolíngües falantes de português preferem significativamente interpretar a oração adjetiva como ligada ao SN mais alto na frase, os falantes monolíngües de inglês fazem exatamente o contrário, ou seja, preferem interpretar a oração adjetiva como aposta ao SN mais baixo. Agora, examinemos os resultados dos bilíngües. Note que os bilíngües do grupo II, quando testados em inglês, fazem significativamente menos aposições baixas da OR do que os monolíngües em inglês, revelando uma influência da sua L1 (português) sobre a sua L2 (inglês). Da mesma forma, os bilíngües do grupo IV, quando testados em português fazem significativamente menos aposições altas da OR do que os monolíngües em português, revelando, igualmente, interferência dos padrões de sua primeira língua (inglês) sobre a segunda (português).

Tais resultados sugerem que as estratégias de processamento da L1 possam ter-se tornado solidificadas e, portanto, passariam a influenciar o processamento das frases da L2. As implicações de tais descobertas podem ser cruciais para a compreensão das razões pelas quais os aprendizes adultos são menos proficientes em sua L2 do que em sua L1. O estudo fornece evidência, com base em falantes bilíngües português/inglês e inglês/português, para apoiar a alegação de Fernandez (1999) de que a GU pode não estar acessível aos aprendizes adultos de L2 pelo fato de as estratégias de processamento não serem apropriadas, levando-os a desenvolverem representações subótimas da gramática da segunda língua.

6.2.2 A transferência de padrões de ordem vocabular

Tendo examinado, acima, um aspecto da ecologia das línguas na mente dos falantes bilíngües, a saber, a interferência de rotinas de processamento da ambigüidade estrutural atuante na compreensão de frases, voltaremos nossa atenção, agora, para o fenômeno da transferência de padrões de ordem vocabular, observado na produção escrita de frases por falantes bilíngües.

Como vimos no capítulo 1, os princípios e operações da linguagem, tais como a concatenação binária de itens vocabulares, são comuns a todas as línguas. Ao concatenar palavras, formando as primeiras frases, ainda antes de desenvolver a sua pronúncia correta, a criança inicia o processo de aquisição das estruturas sintáticas. Por exemplo, orações de duas palavras, como “peta caiu” (a chupeta caiu), “papai go” (o papai chegou), “miau mimiu” (o gato dormiu), ou “qué papa” (quero a comida) têm sido atestadas em crianças nesta fase. É comum também que a criança experimente diferentes ordens antes de fixar o parâmetro predominante em sua língua. Assim, produzem-se variantes, tais como “papa qué nenê” (o neném quer a comida) ou “papa nenê qué” (a comida o neném quer) até fixar-se o padrão Sujeito Verbo Objeto (SVO) predominante no português, ou seja, “nenê qué papa” (neném quer comida). Embora a concatenação seja uma operação universal, a ordem em que os constituintes são concatenados varia de língua para língua, atestando-se, nas línguas do mundo, diferentes tipos de ordenamento dos constituintes principais da oração, tal como estudamos no capítulo IV: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, OVS.

Dois parâmetros de ordem básica podem ser fixados no período de aquisição das línguas: o parâmetro do núcleo inicial e o parâmetro do núcleo final. No primeiro caso, o núcleo, isto é, o vocábulo cujos traços semânticos e formais (por exemplo, concordância) são dominantes, ocorrerá sistematicamente no início da expressão sintagmática formada pela concatenação. No segundo caso, o núcleo ocorrerá predominantemente no final do sintagma. Por exemplo, em

português, a criança fixará a ordem SVO (núcleo inicial), enquanto na língua indígena Karajá (tronco macro-jê), a criança fixará a ordem SOV (núcleo final):

(1) O gavião pegou o pintinho

(2) Nawihiky hanie riòre rimyra
Gavião galinha filhote pegou
“O gavião pegou o pintinho”

Caracterizam-se, assim, as ordens básicas nas línguas, isto é, as ordens mais freqüentes nas orações declarativas simples e menos marcadas morfológica e pragmaticamente. Uma ordem como OSV, exemplificada em (3) e (4), não pode ser considerada básica, pois só pode ocorrer em português em certos contextos específicos em que se pretenda estabelecer um foco de contraste, exigindo a marcação de uma pausa (entonação de vírgula) ou o emprego de estruturas de clivagem (foi que), sendo portanto mais marcadas do que a ordem básica SVO:

(3) O *pintinho*, o *gavião* *pegou*.

(4) *Foi o pintinho* *que o gavião* *pegou*.

Como estudamos no capítulo 4, além da ordem dos constituintes básicos S, V e O, os parâmetros do núcleo inicial e do núcleo final tendem a estender-se para outras construções sintáticas das línguas.

Tendo em vista esses fatos de ordem vocabular, a questão de interesse ecolinguístico que pode ser colocada é a seguinte: falantes bilíngües transferem os padrões de ordem vocabular de sua L1 de núcleo final para a sua L2 de núcleo inicial? Maia (2005) procurou investigar essa questão, resumindo-se abaixo suas conclusões.

Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngües

Neste estudo, exploro um aspecto do problema conhecido como “uma mente, duas línguas” (cf. Nicol, 2001), investigando, especificamente, o fenômeno da transferência entre estruturas sintáticas da primeira língua (L1) sobre a segunda (L2), no bilingüismo seqüencial. Considero, particularmente, as implicações educacionais da transferência de padrões de ordem vocabular na produção textual em língua portuguesa de alunos indígenas bilíngües, pretendendo oferecer subsídios para professores e alunos do projeto do 3º grau indígena da UNEMAT, que vêm, há vários anos, buscando compreender e superar as dificuldades encontradas pelos alunos na prática da redação. Analiso, abaixo, alguns exemplos retirados de textos em português produzidos por alunos indígenas bilíngües do projeto do 3º Grau Indígena, cuja primeira língua é de núcleo final, procurando demonstrar a existência de transferência de algumas construções sintáticas características de línguas de núcleo final predominante, na redação em português, língua de núcleo inicial predominante. Finalmente, faço a proposta de que a análise contrastiva desses padrões torna consciente o processo automático da transferência, contribuindo para controlá-lo, melhorando, assim, a redação dos alunos.

As histórias lingüísticas dos alunos do 3º grau indígena registram uma ampla variedade de situações: monolingüismo em português; bilingüismo ou multilingüismo simultâneo, em que duas ou mais línguas foram adquiridas mais ou menos ao mesmo tempo, antes da puberdade; bilingüismo ou multilingüismo de aquisição seqüencial, em que duas ou mais línguas foram adquiridas de forma seqüencial (L1 e L2) antes da puberdade; bilingüismo ou multilingüismo seqüencial em que uma ou mais línguas foram adquiridas antes da puberdade e uma ou mais línguas foram aprendidas após a puberdade. Vários alunos deram depoimentos sobre sua situação lingüística específica, muitos exemplificando com casos de interferência e transferência de itens lexicais, traços fônicos ou mesmo, ainda que muito mais raramente, de padrões sintáticos entre as línguas por eles faladas. A maior parte desses casos referia-se a transferências da língua portuguesa para a língua indígena, mas houve também relatos de transferências da língua indígena para a língua portuguesa. O primeiro caso, mais freqüente, foi, inclusive, objeto de preocupação específica de alguns alunos que a ele se referiram com termos

como “invasão do português na nossa língua” ou “influência negativa do português”. Outros observaram que o empréstimo de palavras do português estava “acabando” com suas línguas e deveria ser evitado. Outros ainda mencionaram que este caso é preocupação constante dos mais velhos que, freqüentemente, exortam os mais novos a evitarem incluir tantas palavras em português quando falam a língua indígena. Passamos, então, a examinar algumas estruturas retiradas de textos produzidos por eles em outros momentos. Exemplifico, abaixo, alguns dos casos de transferência de padrões sintáticos discutidos, resumindo as análises entretidas. Note-se que, geralmente, podia-se constatar, nessa atividade, uma certa surpresa por parte de muitos alunos, sugestiva de que, ao contrário da transferência de itens lexicais e traços fônicos, mais claramente percebidas, a transferência de padrões sintáticos tende a ocorrer de forma inadvertida na produção textual e mesmo, em alguns casos, na produção oral dos alunos. No final dos seminários, alguns alunos, no entanto, deram depoimentos atestando encontrar freqüentemente construções semelhantes às exemplificadas abaixo na fala e nos textos produzidos pelas crianças nas escolas das aldeias.

Conforme indicamos no gráfico da página 185, um levantamento feito por Dryer (1992), com base em uma amostragem de línguas em cinco áreas do mundo, a maioria significativa das línguas em todas essas áreas apresenta ordem básica SOV mais freqüentemente do que SVO. O levantamento preliminar realizado em conjunto com os falantes do 3º Grau Indígena também indica a preferência pela ordem SOV sobre a ordem SVO na maioria das línguas faladas pelos alunos. Esse fato, provavelmente, é o fator subjacente à ordem vocabular encontrada na frase abaixo, retirada de texto produzido por aluno indígena:

(5) “O nosso povo com mais facilidade a cultura do branco dominou”

S

O

V

O contexto da redação em que a frase foi produzida indicava que o aluno queria, de fato dizer que o seu povo dominou a cultura do branco com facilidade. Falante de uma língua materna em que a ordem mais freqüente e menos marcada dos constituintes fundamentais da oração é SOV, o falante teria transferido inadvertidamente essa ordem para a redação, usando itens lexicais do português, mas o padrão de ordem vocabular característico da língua indígena.

Também na última oração do período (6), abaixo, retirado de outro texto de aluno indígena, pode observar-se o padrão OV da língua indígena substituir o padrão VO característico do português, que prediria, se a transferência fosse controlada, a redação da oração como “o som forte que caracteriza a nossa língua”.

(6) “Naquela aldeia fala a voz aberta com, a voz é igual de criança, apesar o som forte que a nossa língua caracteriza.”

O V

Além disso, na primeira oração desse período, há um exemplo de transferência de outro padrão sintático característico de língua de núcleo final para o português, língua de núcleo inicial predominante. Trata-se da posição da adposição “com”, que em português é preposta ao nome: “fala com a voz aberta”.

Outro padrão de ordem vocabular característico de línguas de núcleo final predominante é a ordem genitivo-nome. A construção genitiva expressa a relação entre possuidor/possuído ou parte/todo. No português, língua de núcleo inicial, o genitivo é posposto ao núcleo, tal como exemplificado pelo sintagma sublinhado em “o livro do aluno” ou “o pé da mesa”. Já, nas línguas de núcleo final, o genitivo precede o núcleo, como, por exemplo, no dado (7) da língua Karajá:

(6) hawyy herana
mulher panela
“A panela da mulher”

A ordem genitivo-nome, prevista nas línguas que apresentam posposições, como é o caso da grande maioria das línguas do 3º grau indígena, conforme identificado nos seminários que conduzimos, pode haver sido transferida inconscientemente na redação da frase (7), encontrada em texto produzido por aluno do projeto:

(7) “O professor 3º grau indígena a viagem até a Barra do Bugres é longe.”

Provavelmente, a construção pretendida teria sido “a viagem do professor do 3º grau indígena até a Barra do Bugres é longe”. Entretanto, o padrão genitivo-nome, dominante na L1 do aluno, pode haver sido transferido, impondo-se sobre a ordem nome-genitivo característica do português.

O mesmo pode também haver ocorrido na frase (8), retirada de outro texto de aluno da mesma turma:

(8) “O povo o costume está alterado hoje.”

A ordem nome-genitivo “o costume do povo” pode haver sido preterida pela interferência da ordem genitivo-nome da língua materna do aluno. Provavelmente, foi o que aconteceu, embora não se possa descartar totalmente, tanto em (7) quanto em (8), a existência de uma construção do tipo tópico-comentário. Note-se que a ausência de vírgula, marcando a entonação de pausa típica da construção tópico-comentário (o povo, o costume está alterado hoje), que poderia constituir evidência contrária a esta hipótese, não poderia servir de critério, pois são frequentes os erros de pontuação nas redações.

Uma outra construção encontrada em redações de alunos do projeto do 3º grau é a ordem verbo principal-verbo auxiliar, também típica de línguas de núcleo final. Em português, língua de núcleo inicial, a ordem básica é verbo auxiliar-verbo principal. A frase (9) também retirada de texto produzido por aluno do projeto sugere a transferência do padrão de construção com auxiliar de línguas SOV para o português, língua SVO:


(9) “Após o retorno, logo pescar eu fui.”

V Aux

Em português, a ordem básica da construção com auxiliar é auxiliar-verbo que, se não houvesse sofrido a possível interferência da língua indígena teria gerado a frase “após o retorno, logo eu fui pescar”.

Finalmente, uma última construção observada em redação de aluno, que também poderíamos atribuir à operação de transferência de ordem vocabular da L1 de núcleo final sobre a L2 de núcleo inicial é o padrão verbo-negação. O exemplo (10), em que a negação aparece posposta ao verbo poderia resultar de o padrão verbo-negação da língua materna haver se imposto ao padrão negação-verbo, típico do português, segunda língua de grande parte dos alunos:

(10) “Esta situação, meu povo conhecia não”.



Note-se que a negativa posposta só é aceita em dois casos em português: (i) de forma limitada, por falantes de variante nordestina, o que não é o caso do autor da frase, índio de Mato Grosso; (ii) em construções de polaridade negativa, exigindo um licenciador pré-verbal (não conhecia não), o que também não acontece na construção acima. Assim, parece legítimo atribuir a ocorrência da ordem verbo-negativa à possível transferência da L1.

Estabelecida a possibilidade de transferência de construções sintáticas típicas da L1 para a L2, cabe indagar sobre a razão do fenômeno. Uma primeira consideração que se impõe diz respeito à natureza automática da transferência. Naturalmente, se fosse um processo consciente, a transferência poderia ser evitada pelo falante na fase de planejamento da produção oral ou escrita. Os processos automáticos podem ser conceituados como aqueles que não são executados com controle consciente, sendo reflexos, rápidos, encapsulados, fechados à inspeção consciente, eficientes, sem esforço, compulsórios, estereotipados, resistentes à mudança, (Underwood; Bright, 1996, p.26).

A transferência da tipologia de ordem vocabular da L1 adquirida poderia ser pensada como um processo automático reflexo e rápido, se considerarmos que a decisão de uso da estrutura é tomada de forma implícita, durante a fase da computação sintática, quando o processador da linguagem (*parser*) acessa os itens lexicais para concatená-los em estruturas que serão, então, linearizadas na expressão oral ou escrita, de acordo com os parâmetros gramaticais específicos de cada língua. Os núcleos de cada concatenação binária deverão projetar seus traços semânticos e formais, definindo os rótulos das categorias sintagmáticas resultantes. A ordem relativa de núcleo e complemento será estabelecida com base na consulta à representação gramatical, no curso desse processo computacional, em operações realizadas em unidade de tempo de milésimos de segundos, portanto rápidas e reflexas, além de encapsuladas e fechadas à inspeção consciente. Parece natural que, no caso de a gramática da L2 aprendida não estar suficientemente internalizada, o falante recorra como procedimento automático ao parâmetro de ordem vocabular fixado na gramática da L1, nos casos em exame, o parâmetro do núcleo final.

Se esse raciocínio estiver correto, pode-se também conceber situações em que o falante, mesmo em processo de internalização mais avançado da L2, tenha ocasionalmente “recaídas” e recorra ao parâmetro mais estável da L1. À medida que a internalização da L2 vá progredindo, essas “recaídas” deverão se tornar menos freqüentes. No caso de a L2 ser aprendida (e não adquirida), pode-se supor que atividades de treinamento consciente serão importantes para promover a internalização dos novos parâmetros. É nesse sentido que a explicitação dos contrastes entre a L1 e a L2 poderia desempenhar um papel eficaz na aprendizagem dos novos parâmetros, acionando a consciência metalingüística para contribuir para a sua internalização e evitar progressivamente a “recaída” automática nos parâmetros da L1.

De fato, de modo geral, os alunos indígenas do projeto expressaram, ao final dos seminários, sua concordância de que a “tomada de consciência” sobre as diferentes ordens presentes em suas línguas, comparativamente ao português, poderá ser-lhes úteis não só para melhorar a qualidade de seus próprios textos em português, mas também para desenvolver a produção oral e escrita de seus alunos nas escolas das aldeias.

Atividades Sugeridas

O questionário abaixo foi preparado por Marcus Maia e Maria das Graças Dias Pereira para auxiliar no levantamento da situação educacional e sociolingüística de comunidades indígenas brasileiras. Que tal realizar a pesquisa com seus alunos em sua comunidade?

Questionário para o Levantamento Preliminar de Dados Sociolingüísticos sobre Sociedades Indígenas Brasileiras

1 Caracterização do Informante

- 1.1 Nome
- 1.2 Endereço
- 1.3 Atividade profissional
- 1.4 Histórico das atividades desenvolvidas junto ao grupo indígena
- 1.5 Data da coleta das informações

2 Situação Educacional

- 2.1 Sociedade Indígena
- 2.2 Aldeia
Nome, localização, forma de acesso
- 2.3 População da aldeia
Especificar por sexo e faixa etária
- 2.4 Histórico da educação escolar na aldeia
- 2.5 Situação educacional atual
 - 2.5.1 A escola
 - 2.5.1.1 Localização

2.5.1.2 Vínculo institucional

2.5.1.3 Instalações

Existe casa específica? A comunidade participou da construção? A casa segue o padrão habitacional do grupo indígena? Quais são as atuais condições físicas da escola?

2.5.2 A população atendida

2.5.2.1 Atendimento específico

A escola atende exclusivamente à comunidade indígena ou é freqüentada também por regionais?

2.5.2.2 Caracterização dos alunos

Qual a população atendida? Que séries? Há turmas separadas? Quantas? Qual o número de alunos por turma e total? Especifique por faixa etária e por sexo.

2.5.2.3 Freqüência

Os alunos comparecem com regularidade? Há desistências? Por quê?

2.5.2.4 Interesse

O que motiva os alunos a estudarem?

2.5.3 Os professores

2.5.3.1 Natureza

Os professores são índios ou não índios? Ou ambos? Especifique.

2.5.3.2 Formação

Como se deu a formação dos professores índios? Qual o seu conhecimento do português e das línguas indígenas? Especifique. Qual a formação dos professores não índios? Qual seu conhecimento da(s) língua(s) indígena(s) e da cultura do grupo?

2.5.3.3 Interesse

Por que o professor escolheu trabalhar com educação indígena?

2.5.3.4 Permanência

Por quanto tempo o professor exerce a sua profissão na aldeia? Há muita rotatividade? Por quê?

2.5.3.5 Moradia

Os professores residem na aldeia? Se não, onde residem?

2.5.4 O Ensino

2.5.4.1 Finalidade

Qual a finalidade da educação escolar na comunidade?

2.5.4.2 Função

Qual o papel social da educação na aldeia?

2.5.4.3 Língua

O ensino é bilingue? Ou monolíngue? Em que língua (s). Explícite.

2.5.4.4 Alfabetização

A alfabetização é feita em que língua(s)? Por quê? A escola adota algum método específico? Qual? Quando e como se dá a aprendizagem da primeira e segunda língua?

2.5.4.5 Estrutura, programas e currículos

A escola está diretamente ligada à instituição pública ou privada? Que disciplinas são ensinadas? Existe regime seriado? Existe ensino religioso? O ensino é orientado especificamente para o grupo indígena? Como? Os programas e currículos obedecem a que orientação? São diferenciados, com calendário próprio e adequados às necessidades da específicas da comunidade? Por quê?

2.5.4.6 Material didático

Que material didático é utilizado? É bilíngüe? Foi desenvolvido especialmente para o grupo? Quem participou de sua elaboração? O material didático é adequado às necessidades da população atendida?

2.5.4.7 Produção em língua escrita

Em que circunstâncias a população atendida utiliza a língua escrita? Há produção de textos? De que tipo? Em que língua?

2.5.4.8 Reconhecimento

A escola é reconhecida oficialmente? Desde quando? Quem emite os certificados de conclusão dos cursos?

2.5.4.9 Orientação e supervisão

Há acompanhamento regular das atividades educacionais? Por quem? Qual a periodicidade? Como é feito? Há programas de treinamento e de reciclagem de professores? Há preocupação com a formação de novos professores indígenas?

2.8 Avaliação da situação escolar

2.8.1 Posicionamento da comunidade

A comunidade considera necessária a educação escolar para os seus membros? Por quê? Por que as famílias desejam que suas crianças aprendam a ler e a escrever? A comunidade favorece o ensino em e sobre o português? O que acham do ensino em e sobre a(s) língua(s) indígena(s)? Se for o caso, como a comunidade lida com o ensino diferenciado?

2.8.2 Posicionamento da instituição

Qual a finalidade do ensino ministrado? Qual a visão das secretarias (municipal, estadual), FUNAI ou missão sobre a educação indígena?

2.9 Sugestões

Relacione as principais sugestões e críticas em relação à escola geralmente feitas pelos professores e alunos.

2.10 Procure comparar a situação educacional da aldeia enfocada acima com outras aldeias do mesmo grupo ou de outros grupos indígenas.

3 Situação Sociolingüística

3.1 Línguas utilizadas na comunidade

Que línguas são faladas na comunidade? Quando se iniciou o uso de língua(s) diferente(s) da língua original do grupo?

3.2 Aprendizagem e aquisição de línguas

Que língua(s) é/são aprendida(s) pela criança junto à família? Que língua(s) é/são aprendida(s) pela criança na escola? Com que idade e em que circunstâncias se inicia a aquisição do português? Há casos de casamentos inter-étnicos na aldeia? Quantos? As crianças resultantes dessas uniões adquirem/aprendem que línguas?

3.3 Grau de domínio lingüístico

Assinale os quadros que refletem mais aproximadamente o grau de domínio da língua indígena e da língua portuguesa demonstrado pelos vários segmentos etários da comunidade.

3.3.1 Domínio da língua indígena

GRAU DE DOMÍNIO	HOMENS				MULHERES			
	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos
Desconhece a língua								
Entende alguns vocábulos								
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente								
Entende e usa alguns vocábulos e frases								
Entende e fala razoavelmente bem a língua								
Entende e fala com fluência								

3.3.2 Domínio da língua portuguesa

GRAU DE DOMÍNIO	HOMENS				MULHERES			
	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos	Crianças	Jovens	Adultos	Velhos
Desconhece a língua								
Entende alguns vocábulos								
Entende bem a língua, mas não a utiliza efetivamente								
Entende e usa alguns vocábulos e frases								
Entende e fala razoavelmente bem a língua								
Entende e fala com fluência								

3.3.3 Registre outras observações que julgar relevantes para a caracterização do grau de domínio lingüístico demonstrado pelo grupo, tanto em relação à(s) língua(s) indígena(s) que utiliza quanto à língua portuguesa.

3.4 Uso lingüístico

3.4.1 Escreva em cada quadro a(s) língua(s) utilizadas nas situações de comunicação do dia-a-dia entre os membros do grupo. Em caos de emprego de mais de uma língua, indique a ordem preferencial de utilização (p. ex. 1ª, 2ª, 3ª, etc.)

	Velhos	Adultos	Jovens	Crianças
Velhos				
Adultos				
Jovens				
Crianças				

3.4.2 Procure determinar em que contextos a língua portuguesa é utilizada pelos membros do grupo nas comunicações entre si.

3.4.3 Em todas as línguas podem-se distinguir variantes relacionadas à distribuição geográfica (dialetos, regionalismos), à diferenciação de papéis (fala do chefe, cantos, ritos de cura, etc.) ou à eventos específicos (festas, morte, nascimento). Procure caracterizar e avaliar o conhecimento e o uso destes e/ou outros estilos de fala pela comunidade.

3.4.4 Existe na aldeia o hábito de contar estórias tradicionais do grupo? Em que circunstâncias, com que frequência e em que língua esta prática se dá?

3.5. Atitude da comunidade em relação à língua e à cultura

3.5.1 Do próprio grupo

Qual a visão que crianças, jovens, adultos e velhos têm, respectivamente, de sua língua e cultura? A comunidade considera importante aprender e manter a língua do grupo? Os índios costumam conversar entre si em sua língua fora da aldeia? Há estórias tradicionais explicando a origem da língua indígena? E da língua portuguesa? A comunidade se considera relacionada em termos de língua e cultura a outros grupos indígenas? Quais? Por quê?

3.5.2 Da sociedade não indígena

Qual a visão que a comunidade indígena tem da sociedade não índia envolvente e da língua portuguesa? Quais foram as conseqüências do contato com os não índios, na visão da comunidade indígena?

3.5.3 De outros grupos indígenas

A comunidade entende e é entendida em sua língua por outros grupos indígenas? Quais? Qual é a visão que a comunidade tem da língua e da cultura de outros grupos indígenas?

3.6 Atitude da sociedade envolvente em relação à língua e à cultura do grupo indígena

Quais as visões existentes na sociedade envolvente sobre o grupo indígena? Como os regionais vêem a língua do grupo? Como a denominam? Existe discriminação quanto ao uso da língua indígena nas cidades e/ou povoados próximos à aldeia? Explique. Que histórias existem a respeito do grupo e dos primeiros contatos? Como se dão as relações hoje?

3.7 Avaliação do grau de vitalidade da língua indígena

Procure avaliar a situação da língua indígena face à língua portuguesa, identificando as causas de um possível processo de desuso da língua. Apresente sugestões para a revitalização da língua.

3.8 Procure comparar a situação sociolingüística da aldeia enfocada acima com a observada em outras aldeias do mesmogrupo.

* * *

Leituras Adicionais

- FRANCHETTO, Bruna. (2000). O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil. *As línguas amazônicas hoje*. F. Queixalós e O. Renault-Lescure (Eds.) São Paulo: Instituto Socioambiental.
- FRANCHETTO, Bruna. (2004). Línguas Indígenas e Comprometimento Lingüístico no Brasil: Situação, Necessidades e Soluções. *Cadernos de Educação Escolar Indígena* v.3, n1. Barra do Bugres: UNEMAT.
- MAIA, Marcus & FINGER, Ingrid (Orgs.). (2005). *Processamento da Linguagem*. Porto Alegre: Educat, 535p.
- MAIA, Marcus (2005). Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngües. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*”, n° 4. Barra do Bugres: UNEMAT.

Referências

- ALENCAR, J. (1991). *Iracema*. São Paulo: Atica. 24 ed.
- ARAÚJO, Leopoldina M.S.; MAIA, Marcus A. R.; PEREIRA, MARIA das Graças D. (1984). Apinajé, Gavião, Karajá - um esboço tipológico. *Anais do VIII Encontro Nacional de Lingüística*, pp. 57-67. Rio de Janeiro: PUC/RJ.
- AUSTIN, J. (1992) *How to do things with words*. Harvard University Press.
- BACK, Eurico. (1978). Ensino de Língua e Integração Social. In: Lúcia Lobato (org), *Lingüística e Ensino do Vernáculo*. *Revista Tempo Brasileiro*, 53/54, p. 112-144.
- BAGNO, Marcos. (1999). *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto.
- BARTHES, R. (1988). *Elementos de semiologia*. São Paulo, Cultrix.
- BECHARA, Evanildo. (2001). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro:Lucerna.
- BOTELHO, Maria Aparecida. (1993). *Iniciação à Fonética*. Cadernos Didáticos da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ.
- CALLOW, J. C. (1962). *The Apinayé language: phonology and grammar*. School of Oriental and African Studies, April 1962. Thesis Ph. D. Degree of the University of London.
- CÂMARA JR., J.Mattoso (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- CÂMARA JR., J.Mattoso (1979). *Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- CÂMARA Cascudo, Luís da. (1954). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- CANÇADO, Márcia. (2005). *Manual de Semântica – Noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- CARDOSO, Suzana Marcelino (2001). Dialetologia: Trilhas Seguidas, Caminhos a Percorrer. *Revista DELTA*, 17, p.25-44.

- CALLOU, D. & LEITE, Y. (1990). *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CARONE, Flávia (2001). *Subordinação e Coordenação – Confrontos e Contrastes*. São Paulo: Ed. Ática.
- CATFORD, J.C. (2002). *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1988). *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- CHOMSKY, Noam. (1997). Chomsky no Brasil. *Revista Delta*, vol. 13.
- CINQUE, Luigi. (1990). *Types of A'Dependencies*. Cambridge, Mass: Mit Press.
- COMRIE, Bernard. (1981). *Language universals and linguistic typology*. Oxford, Basil Blackwell.
- COSTA, Raquel R. (1998). Aspects of ergativity in Marubo (Panoan). *Journal of Amazonian Languages*, vol I, p. 50-103.
- CRABTREE, Monica & POWERS, Joyce. (1991). *Language Files*. Columbus: Ohio State University Press.
- CRYSTAL, David. (1994). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRUZ e SOUZA, J. (1993). *Poesia completa*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura.
- CUNHA, Celso. (1972). *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte : Bernardo Alvares.
- CURY, Adriano da Gama. (2000) *Novas Lições de Análise Sintática*. São Paulo: Ática.
- DAVIS, I. (1968). Some Macro-Ge relationships. *IJAL*, 34 (1). Arquivos de Anatomia e Antropologia, 1975. V. 1
- DERBYSHIRE, Desmond C., & PULLUM, Geoffrey K. (1981). Object initial languages. *International Journal of American Linguistics* 47: 192-214.
- DIXON, R.M.W. (1979). Ergativity. *Language* 55 (1): 59-138.

- DRUMMOND DE ANDRADE, C. (1990) *Obra poética*. Portugal: Publicações Europa-América, 1989. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1990.
- DRYER, M. S. (1992). The Greenbergian word order correlations. *Language* 68.1, 81-138.
- DUBOIS-Charlier, F. & LEEMAN, D. (1977). *Bases de Análise Lingüística*. Coimbra: Almedina.
- DUBOIS, J. et alii. (1978). *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- FERNÁNDEZ, Eva M. (1999). Processing strategies in second language acquisition: some preliminary results. In KLEIN, E.C. & MARTOHARDJONO, G. (eds.), *The development of second language grammars: a generative approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- FORTUNE, D. L. & FORTUNE, G. *Gramática Karajá: um estudo preliminar em forma transformacional*. Brasília, Loraine Irene Bridgeman, 1973. Série Lingüística SIL, nº 1.
- ____ (1964). *Karajá grammar*. Manuscrito, Arquivo do Setor de Linguística do Museu Nacional, UFRJ.
- ____ (1975). *Karajá men's – women's speech differences with social correlates*. Rio, Inst. Antropologia Prof. Souza Marques.
- FRANCHETTO, Bruna. (2000). O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia no Brasil. *As línguas amazônicas hoje*. F. Queixalós e O. Renault-Lescure (Eds.) São Paulo: Instituto Socioambiental.
- FRANCHETTO, Bruna. (2004). Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: Situação, Necessidades e Soluções. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 3, n1. Bara do BURGUES, MT: Unemat. p. 9-26.
- FRANCHETTO, B., MAIA, M., SÂNDALO, F. & STORTO, L. (2002). A Construção do Conhecimento Lingüístico: do Saber do Falante à Pesquisa. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, nº 1, julho de 2002, p. 47-78.
- GARCIA, Othon M. (2002). *Comunicação em Prosa Moderna: Aprender a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

- GNERRE, Maurizio. (1987). *Linguagem, escrita e poder*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GRAHAM, Laura R. (1995). *Performing Dreams. Discourses of immortality among the Xavante of central Brasil*. Austin, University of Texas Press.
- GREENBERG, J.H. (1966). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: J. H. Greenberg (ed) *Universals of Language*, Cambridge, Mass. The MIT Press, pp. 58-90.
- ____ (1973). The Typological method. In: T.A. Sebeok (ed) *Diachronic, areal, and typological linguistics*, The Hague, Paris-MOUTON, vol 11, pp. 149-193.
- GRIMES, Barbara F., ed.(2000). *Ethnologue: Languages of the World*, fourteenth edition. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- HAUGEN, Einar. (1972). *The Ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- HALE, Ken.(1998). On Endangered Languages and the Importance of Linguistic Diversity. *Endangered Languages. Language loss and community response*. L.A. Grenoble & L.J. Whaley (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- HAM, P. (1961). *Apinayé grammar*, Brasília:SIL.
- ____ et alii. (1979). *Aspectos da língua Apinayé*. Brasília: SIL.
- HAWKINS, J.A. (1983). *Word order universals*. New York, Academic Press.
- HOUAISS, Antônio. (1985). *O Português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade.
- JAKOBSON, Roman. (1995). *Linguística e Comunicação*. 20ª ed. São Paulo: Cultrix.
- KATO, Mary. (2000). *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- KAY, Paul. (1977). *Accusative and Ergative Semantic Prototypes*. Text of an oral talk given to the Institute of Human Learning, Monday Bag Lunch, 11 iv.

- KEENAN III, E.L. (1978). The syntax of subject final languages. In: W.P. Lehmann (ed) *Syntactic Typology*.
- KLIMOV, G.A. (1974). On the character of languages os active typology. *Linguistics*_131: 11-25.
- LEHMANN, W.P. (1973). A structural principle of language and its implications. *Language* 49 (1): 47-66, 1973.
- ____ (ed.). (1978). *Syntactic typology*. Austin, University of Texas Press.
- LEITE, Yonne & CALLOU, Dinah. (2002). *Como Falam os Brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LEMLE, Miriam. (2002). Conhecimento e Biologia. *Revista Ciência Hoje*, vol. 31, n. 182, p. 34-41.
- LEMLE, Miriam. (2004). *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- LI, C.N. & THOMPSON, S.A. (1978). An Exploration of Mandarin Chinese. In: W.P. Lehmann (ed.), *Syntactic Typology*, pp. 223-266.
- LOBATO, Lúcia (org). (1978). Lingüística e Ensino do Vernáculo. *Revista Tempo Brasileiro*, 53/54.
- LUFT, Celso Pedro. (2000) *Moderna Gramática Brasileira*. Porto Alegre: Globo.
- LUFT, Celso Pedro. (2000) *Língua e Liberdade: Por uma nova concepção da Língua materna e seu ensino*. São Paulo: Ática.
- LYONS, John. (1981). *Linguagem e Lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MAIA, Marcus. (1998). *Aspectos Tipológicos da Língua Javaé*. *Linc-com Studies in Native American Linguistics* 11. München: Linc-com-Europa, 90p.
- ____ (2000). O Projeto do Dicionário Enciclopédico da Língua, da Cultura e da História Karajá. *Revista INTERCÂMBIO*, vol IX, p. 265-272, PUC-SP.
- ____ (2002). O Mediativo em Karajá. In: Ludoviko Santos & Ismael Pontes (orgs.), *Línguas Jê: Estudos Vários*. Londrina: Ed. UEL, p. 147-173.

- ____ (2003). Oficina do Período: uma proposta para o ensino de português no 3º Grau Indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, nº 2, julho de 2003, p. 77-85. Barra do Bugres, MT: Unemat
- MAIA, M; FRANCHETTO, B; LEITE, Y; SOARES, M. FACÓ; VIEIRA, M.D. (1998). Comparação de aspectos da gramática em línguas indígenas brasileiras. *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, número 14.2: 349-375.
- ____ (1999). A estrutura da oração em línguas indígenas brasileiras. *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, número 15.1: 1-26., fevereiro de 1999.
- MAIA, M. & MAIA, J. (2001). The comprehension of relative clauses by monolingual and bilingual speakers of Portuguese and English. Apresentação no *IV Congresso da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira - SIPLE*. PUC – RJ, Novembro, 2001.
- MAIA, Marcus & FINGER, Ingrid (Orgs.). (2005). *Processamento da Linguagem*. Porto Alegre: Educat, 535p.
- MEC (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas - RCNEI*. Brasília: MEC/SEF
- MALMBERG, Bertil. (1985) *A Fonética*. São Paulo: Ática.
- MIOTO, C., SILVA, Maria Cristina, LOPES, Ruth. (2004). *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular.
- NICOL, J.L. (2001), *One mind, two languages: bilingual language processing*. Oxford: Blackwell.
- PERINI, M. (1985). *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.
- PERINI, M. (1996). *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.
- PINKER, Steven. (2002). *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- PIKE, K. L. (1947). *Phonemics: A technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. Location: Dallas SIL Library.

- POSSENTI, Sírio. (2002). *A cor da língua e outras crônicas de lingüística*. Campinas: Mercado das Letras.
- PRETTI, Dino. (1984). *A gíria e outros temas*. São Paulo:Edusp.
- PRETTI, Dino. (1977). *Sociolingüística: os níveis de fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- RADFORD, Andrew et alii. (1999). *Linguistics: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIBEIRO, D. (1983). *Os Índios e a Civilização*. Petrópolis, Ed. Vozes.
- RIBEIRO, E. R. (2001). Valence, Voice and Noun Incorporation in Karajá. In: *The 27th Annual Meeting of The Berkeley Linguistics Society*, 2001, Berkeley. Proceedings from The 27th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley : University of California, 2001.
- ROCHA LIMA, C.H. (1984) *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- RODRIGUES, A. D. (1993). *Endangered Languages in Brazil*. Apresentado no Symposium on Endangered Languages of South America. Rijks University, manuscrito.
- RODRIGUES, Aryon D. (1986). *Línguas brasileiras*. São Paulo: Loyola.
- ROSA, Maria Carlota. (2000). *Introdução à Morfologia*. São Paulo: Contexto.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1996). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- SEKI, L.F. (1976). “O kamaiurá: língua de estrutura ativa. *Língua e Literatura* 5:pp. 217-227.
- SILVA, Maria do Socorro P. (2001). *A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Brasília: FUNAI-DEDOC.
- SILVA, Thaís Cristófaró. (2002). *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto.
- SOARES, M. L. C. F. (2000). Léxico, dicionário e dicionarização. Amazônia. *Cadernos*, Manaus, Museu Amazônico, v. 5, p. 121-145.
- TORAL, André Amaral (1992). *Cosmologia e Sociedade Karajá*. Tese de mestrado, PPGAS, Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro.

- TRASK, R.L. (1996). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. London & New York: Routledge.
- TRUBETZKOY, N. (1964). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck, 1964.
- UNDERWOOD, G.; BRIGHT, J. (1996). Cognition with and without awareness. In: G. Underwood (org.) *Implicit cognition*. Nova Iorque: Oxford Univ. Press, p.1-40.
- URBAN, Greg (1988). *Ritual Wailing in Amerindian Brazil*. *American Anthropologist* 90: 385-400.
- VANOYE, Francis (1981) *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- WETZELS, L. (org), (1995). *Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras*, Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- WHORF, B. (1956). *Language, Thought & Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WURM, Stephen A. (2001). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Paris:UNESCO Publishing.

Sobre o autor

Marcus Maia é professor adjunto de Lingüística da UFRJ (Programa de pós-graduação em Lingüística da Faculdade de Letras). Doutor em Lingüística pela University of Southern California, USC (1994). Pós-doutorado em Processamento da Linguagem na City University of New York - CUNY (2004). Coordenador do grupo de pesquisa Laboratório de Psicolingüística Experimental - LAPEX (UFRJ/CNPq). Pesquisador do CNPq desde 1995 nas linhas de pesquisa “Línguas Indígenas Brasileiras” e “Psicolingüística”. Entre outros trabalhos, publicou o livro “Aspectos Tipológicos da Língua Javaé” (Lincom-Europa,1998) e o capítulo “The Comprehension of Object Anaphora in Brazilian Portuguese” (In C.Parodi, A.C.Quicoli, M. Saltarelli & M.L.Zubizarreta(eds) *Aspects of Romance Linguistics*. Washington: Georgetown U.Press, 1996) e organizou com Ingrid Finger o livro “Processamento da Linguagem” (UCPEL, 2005). Foi consultor e docente da área de linguagem do Projeto do 3ºGrau Indígena (UNEMAT).

**Equipe Técnica do Departamento de Educação
para a Diversidade e Cidadania**

Armênio Bello Schimdt

Diretor

Kleber Gesteira Matos

Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena

Antonio Augusto Fernandes

Carlos Eduardo de Almeida Matos

Eduardo Vieira Barnes

Geraldo Coelho de Oliveira Júnior

Gerarda Maura Leopoldino Sales

Márcia Moraes Blanck

Mônica Thereza Soares Pexincha

Susana Martelleti Grillo Guimarães

Thiago Almeida Garcia

Waldemarina de Aguiar Pinto

Projeto Trilhas de Conhecimentos

Coordenador

Antonio Carlos de Souza Lima

Sub-coordenadora

Maria Barroso-Hoffmann

Pesquisadores Associados

Mariana Paladino

Marcos Moreira Paulino

Comitê Assessor

Beatriz Heredia

Carlos Coimbra Jr.

Fulvia Rosemberg

Gersem dos Santos Luciano – Baniwa

Maninha Xukuru-Kariri

Maria Conceição Pinto de Góes

Nietta Lindenbergh Monte

Coordenação Financeira

Afonso Santoro

Financiamento

Pathways to Higher Education Initiative

Fundação Ford

www.laced.mn.ufrj/trilhas

Este livro foi composto em
Sabon, Myriad e Helvética.

Papel miolo *offset* 90g.
Para Mec/Bid/Unesco e para
o Laced/Museu Nacional,
no verão de 2006

Coleção Educação para Todos

Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004

Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas

Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias

Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade

Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias

Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola

Volume 10: Olhares Feministas

Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB

Volume 12: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje

Volume 13: A Presença Indígena na Formação do Brasil

Volume 14: Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença

Volume 15: Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem