

SIMPÓSIO 22

QUESTÕES SEMÂNTICO-SINTÁTICAS NA PESQUISA E  
NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

COORDENADORES

Darcilia Simões  
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Paulo Osório  
(Universidade da Beira Interior)



## LOST IN TRANSLATION: RELATIVISMO LINGUÍSTICO

Afrânio da Silva GARCIA<sup>1</sup>

### RESUMO

Escolhemos o título *Lost in Translation: Relativismo Linguístico* para enfatizar um dos piores problemas da tradução: o *relativismo linguístico*, no qual palavras aparentemente sinônimas entre duas línguas apresentam nuances distintas, discrepâncias de valor ou especificidades de emprego. Ferdinand de Saussure foi o primeiro a esboçar aquilo que viria a ser chamado de *relativismo linguístico*, na sua dicotomia entre *significado* e *valor*, através do exemplo das palavras *mutton*, do inglês, e *mouton*, do francês, que, apesar de terem o mesmo significado, não têm o mesmo valor. Embora ambas signifiquem *ovelha*, têm um valor bastante diferente, já que *mouton* pode referir-se tanto à ovelha viva quanto à ovelha morta, enquanto *mutton* refere-se apenas à ovelha morta, havendo a palavra *sheep* para a ovelha viva. Benjamin Whorf e Edward Sapir propuseram a teoria do *relativismo linguístico*, em que cada língua tem uma forma relativa de perceber, discriminar e organizar os dados da realidade objetiva, através de palavras e expressões próprias e, num certo sentido, intraduzíveis. Pretendemos discutir essa diferenciação semântica, de valor ou emprego de palavras sinônimas no português, no inglês e, ocasionalmente, no francês, e os problemas de tradução decorrentes. Para tanto, apresentaremos alguns dos exemplos mais marcantes de palavras e estruturas cuja tradução, devido a problemas relacionados ao *relativismo linguístico*, pode levar a resultados absurdos, incompreensíveis e até ridículos.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Semântica; Português; Inglês; Francês.

### 1. Verbos de substituição

Inicialmente, iremos analisar o *relativismo linguístico* dos sinônimos (ou termos equivalentes) dos verbos que expressam *substituição* ou *mudança* no inglês e no português.

O verbo *substitute* do inglês é absolutamente idêntico, em termos semânticos, ao verbo *substituir* do português, mas ambos guardam entre si uma diferença

---

<sup>1</sup> UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Letras. Endereço: Rua Muniz Barreto, 330 / 502, Botafogo – CEP: 22251-090 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. E-mail: [afraniogarcia@gmail.com](mailto:afraniogarcia@gmail.com)

impressionante. Se um senhor proferir a seguinte frase em inglês “I have *substituted* my middle-aged wife for two young beautiful girls”, qualquer falante do português pensará que este senhor considera a aparência física e a juventude como mais importantes que os sentimentos ou o respeito mútuo. Nada é mais errôneo do que esta conclusão, pois, na verdade, o verbo *substitute* funciona, sintaticamente, exatamente na ordem inversa do seu sinônimo português, ou seja, o *elemento substituído vem depois do elemento substituidor*. Uma tradução correta para o português do exemplo acima seria: Eu *substituí* duas belas e jovens garotas *pela minha esposa de meia-idade*; ou seja, o senhor em questão é um marido amoroso, que não vacilou em abandonar duas belas e jovens garotas para ficar com sua esposa de meia-idade. *Honi soit qui mal y pense!* (Envergonhe-se quem nisto vê malícia!)

Para parafrasearmos a sentença 2 de forma semântica e sintaticamente correta em inglês, na mesma ordem em que ela é dita no português, teríamos que substituir o verbo *substitute* por *replace* (usado geralmente para coisas, como *pneus*, *pilhas*, correspondendo tanto a *substituir* quanto *repor* em português), como na sentença “I have *replaced* two young beautiful girls for / with my middle-aged wife”.

Outros verbos ingleses equivalentes ao verbo *substituir* do português são: *commute*, usado geralmente para *coisas*, reunindo em si as noções expressas por *substituir* e *trocar* do português, e os verbos *relieve* e *relay*, usados principalmente para substituição de *pessoas em ofícios* ou *turnos* (como os verbos *render*, *revezar* e *substituir* do português), como nas sentenças: **(1)** The death sentence was *commuted* to penal servitude for life. (A sentença de morte foi *substituída* por prisão perpétua com serviços forçados.); **(2)** Another signalman *relieved* him at 5:30. (Outro sinaleiro o *substituiu* / *rendeu* às 5:30) e **(3)** *Relay* the horses. (*Substituir* os cavalos)

O verbo *change* aparenta ter um sinônimo perfeito no português: *mudar*, mas seu valor semântico ultrapassa seu correspondente lusófono, pois *change* tanto pode se traduzido por *mudar* quanto por *trocar*, além de *transformar*, como nos exemplos: **(1)** Colors *change* if they are exposed to the sun. (As cores *mudam* quando são expostas ao sol). **(2)** You’ll have to *change* planes in Miami. (Você vai ter que *mudar* / *trocar* de avião em Miami); **(3)** She *changed* her shoes when she got home from the office. (Ela *trocou* de sapatos quando chegou à casa do escritório) e **(4)** The witch *changed* the prince into a toad. (A bruxa *transformou* o príncipe num sapo)

O fato de o verbo inglês *change* corresponder a três verbos portugueses: *mudar*, *trocar* e *transformar* não impede que a língua inglesa tenha outros verbos com o sentido

de *mudar* e *trocar*. Como não se pode usar *change* no sentido de *mudar* com relação a *lugares*, emprega-se o verbo *move*, como nos exemplos: (1) They *moved* to Texas. (Eles se *mudaram* para o Texas); (2) I'm *moving* my money to another bank. (Estou *mudando* / *transferindo* meu dinheiro para outro banco).

Para o sentido de *trocar*, o inglês apresenta uma quantidade razoável de verbos: *exchange* (trocar, [inter]cambiar, permutar), *shift* (trocar um pelo outro, trocar de papéis ou turnos, transferir), *switch* (trocar um pelo outro), *swap* (coloquial: trocar um pelo outro), *bandy* (trocar golpes e xingamentos) e *barter* (trocar, barganhar). Vejam-se os exemplos: (1) They were generally *exchanging* gossip. (Elas estavam geralmente *trocando* fofoca). (2) Let's *exchange* our francs for dollars. (Vamos *trocar* / *cambiar* nossos francos por dólares). (3) He gave an excuse, trying to *shift* the blame. (Ele deu uma desculpa, tentando *transferir* a culpa). (4) I used to have tapes, but I *switched* to CDs. (Eu costumava ter fitas, mas eu *troquei* / *mudei* para CDs). (5) We *swapped* phone numbers. (Nós *trocamos* números de telefone). (6) They started to *bandy* words with the police. (Eles começaram a *trocar palavras* / *[es]bravejar* com a polícia) e (7) He often *bartered* a meal for drawings. (Ele frequentemente *trocava* / *barganhava* uma refeição por desenhos).

Finalizando esta parte, cabe alertar para o sentido, específico do inglês, dos verbos *commerce* e *trade*. Além de significarem *comerciar* e *negociar*, podem **denotar** também *trocar* ou *(inter)cambiar*, como nos exemplos: (1) I will not *commerce* with him. (Eu não vou mais *trocar palavras* / *relações* com ele). (2) The two players *traded* insults and nearly came to blows. (Os dois atores *trocaram* insultos e quase chegaram aos socos)

### **Pronomes demonstrativos e indefinidos**

Os pronomes demonstrativos *this, these*; e *that, those* parecem ter o mesmo significado de seus correspondentes em português: *este, esta, isto, estes, estas*; e *aquela, aquela, aquilo, aqueles, aquelas*, mas apresentam diferenças profundas, derivadas do *sistema linguístico* dos dois idiomas, visto que os demonstrativos ingleses se baseiam em apenas uma distinção: perto do falante: *this, these*, e longe do falante: *that, those*, enquanto os demonstrativos portugueses expresam três distinções: perto do falante: *este*,

*esta, isto, estes, estas*; perto do ouvinte: *esse, essa, isso, esses, essas*; e longe tanto do falante quanto do ouvinte: *aquele, aquela, aquilo, aqueles, aquelas*.

No inglês, que não tem um demonstrativo específico para a segunda pessoa do discurso (subentendo proximidade desta), os demonstrativos *that, those* são empregados nesses casos, mas não indistintamente, principalmente se considerarmos que existe tanto uma *distância* quanto uma *proximidade psicológica* em relação ao falante. Ilustrando:

Português	Inglês
Eu amo <i>essa</i> mulher.	I love <i>this / that</i> woman.
Eu detesto <i>essa</i> mulher.	I hate <i>that</i> woman.
<i>Essa</i> é a minha opinião.	<i>This / that</i> is my opinion.
<i>Essa</i> é a sua opinião.	<i>That</i> is your opinion.

embora haja uma nítida preferência pelo pronome *that*, como em:

- 1) *That* is what I want. (Isso é o que eu quero)
- 2) *That's* the way I like. (Essa é a maneira que eu gosto)
- 3) *That* is my girl. (Essa é a minha garota)

O francês possui, em princípio, apenas *um demonstrativo dêitico*, de *referência*, sem conferir muita importância à *localização*: *ce (cet): cette, ces*, correspondente aos demonstrativos portugueses: *esse, essa, isso, esses, essas*. Quando há necessidade de *ênfatar a localização* do termo referido, empregam-se os *demonstrativos compostos*, divididos em adjetivos: *ce(cet)...ci, cette...ci, ces...ci* (este, esta, isto, estes, estas); *ce(cet)...là, cette... là, ces... là* (aquele, aquela, aquilo, aqueles, aquelas) e pronomes: *celui-ci, celle-ci, ceux-ci, celles-ci; ceci (neutro)* (este, esta, isto, estes, estas); *celui-là, celle-là, ceux-là, celles-là; celà (neutro)* (aquele, aquela, aquilo, aqueles, aquelas).

- 1) *Cet agente-ci* est maigre; *celui-là* est gros. (*Este guarda é magro, aquele é gordo.*)
- 2) *Celui-ci*, c'est le dôme des Invalides; *celui-là*, c'est le dôme de Panthéon. (*Esta é a cúpula dos Inválidos; aquela é a cúpula do Panteão*)

Com relação aos pronomes indefinidos *much* do inglês e *muito* do português, também podemos afirmar que, embora tenham o mesmo significado, não têm o mesmo valor. *Muito* pode ser usado no plural, com o simples acréscimo da desinência -s: *muitos*; além de poder ser usado como advérbio de intensidade determinando adjetivos e verbos: *muito*. Enquanto o inglês tem formas distintas para o pronome indefinido plural:

*many*; para os advérbios de intensidade relacionados a adjetivos: *very*; e para os advérbios de intensidade relacionados a verbos: *very much*, como podemos constatar nos exemplos a seguir: (1) Ele tem *muito* dinheiro. (He has *much* money). (2) Ela tem *muitos* amigos. (She has *many* friends). (3) Seu bebê é *muito* bonito. (Your baby is *very* beautiful). (4) Eu gosto *muito* dela. (I like her *very much*).

Os pronomes indefinidos *little* do inglês e *pouco* do português têm características similares, visto que *pouco* pode ser usado no plural com o simples acréscimo da desinência -s: *poucos*; além de poder ser usado como advérbio de intensidade determinando adjetivos e verbos: *(um) pouco*. Já o inglês tem formas distintas para o pronome indefinido plural: *few*, às vezes *a few*, e para os advérbios de intensidade relacionados a adjetivos e a verbos: *a little*, como nos exemplos a seguir: (1) Ele ganha *pouco* dinheiro. (He earns *little* money). (2) Eles têm *poucos* amigos. (They have *few* friends). (3) Eles estavam *(um) pouco* alegres. (They were *a little* happy). (4) Ele estudou *pouco*. (He has studied *a little*).

Uma característica dos *pronomes indefinidos ingleses*, que causa espanto nos falantes de português, é o **emprego** associado a pronomes ou artigos indefinidos de *sentido dispar ou paradoxal*. Nesses casos, o professor de inglês como língua estrangeira deve ensinar simplesmente que o que vale é o primeiro termo da expressão, devendo o resto ser ignorado, como podemos verificar (e nos assombrar) nos exemplos **a seguir**: (1) It was *many a* year ago. (Tradução literal: Isso foi *muitos um* ano atrás; tradução adaptada ao sentido: Isso foi há muitos anos atrás). (2) I have *many a few* friends. (Tradução literal: Eu tenho *muitos uns poucos* amigos; tradução adaptada ao sentido: Eu tenho *muitos* amigos).

### **Termos relacionados ao pensamento**

Os verbos *saber* e *conhecer* se diferenciam de duas maneiras: (a) sintaticamente, já que *conhecer pode ter como complemento entidades* (pessoas, coisas), ao passo que *saber não pode*; (b) semanticamente, quando o complemento é um *assunto* ou *tópico*, o que pode ocorrer com ambos os verbos, em que o emprego do verbo *saber* implica uma *intensidade maior* do que o uso do verbo *conhecer*.

- 1) \*Eu *sei* Joana. (inaceitável)

- 2) Eu *conheço* Joana. (aceitável)
- 3) Eu *sei* Matemática. (Eu tenho um conhecimento *profundo* de Matemática)
- 4) Eu *conheço* Matemática. (Eu tenho um conhecimento *superficial* de Matemática)

Todas essas sentenças são escritas em inglês com o verbo *know*, que tem o mesmo significado de *saber*, mas não o mesmo valor, pois *to know* recobre semanticamente as noções de saber e conhecer. Se quisermos reproduzir a *diferença de intensidade* entre os verbos *saber* e *conhecer* na versão para o inglês, teremos que usar um intensificador ou o operador verbal.

- 1) I *know* Joana. (Eu conheço Joana)
- 2) I *know* Mathematics. (Eu sei ou conheço Matemática)
- 3) I *know* Mathematics *indeed*. (Eu sei Matemática – mais intenso)
- 4) I *do know* Mathematics. (Eu sei Matemática – mais intenso)

O verbo inglês *think* tem o mesmo significado do verbo *pensar*, mas não o mesmo valor. Semanticamente, *to think* engloba a noção de *achar*, no sentido de *considerar*, como nos exemplos:

- 1) I *think*, therefore I exist. (*Penso*, logo existo.)
- 2) I *think* he's a good fellow. (Eu *acho* que ele é um bom companheiro.)
- 3) What do you *think* of it? (O que você *pensa* / *acha* disto?)
- 4) I *think* it great. (Eu *acho* isso ótimo)

A noção de *consciência/percepção* é apresentada em inglês por três formas: *conscience* (a capacidade de distinguir entre certo e errado), *consciousness* (a condição de estar consciente, de estar psicologicamente e fisicamente desperto) e *awareness* (o fato de ser capaz de perceber e entender a realidade ou um conjunto de informações ou crenças). Em *francês* como em *português* apenas uma palavra recobre as três noções: *conscience* (francês) e *consciência* (português). Isso se dá porque o traço característico “entendimento do certo e errado” tem *importância* como um dado à parte das noções de “estar consciente” ou “ter entendimento e percepção da realidade” no *inglês*, o que não sucede no *português*, como nos exemplos:

- 1) The moral *conscience* of a nation. (A *consciência* moral de uma nação)
- 2) She failed to regain *consciousness* and died two days later. (Ela não conseguiu recobrar a *consciência* e morreu dois dias depois)

- 3) There is a lack of *awareness* of the risks. (Há uma falta de *consciência* dos riscos.)

O verbo *lembrar* do português também pode ser expresso por três formas distintas em inglês: *remember* (lembrar de algo), *recall* (lembrar do passado, rememorar, recordar) e *remind* (lembrar alguém de algo), como veremos adiante. Vale lembrar que o âmbito do verbo *recall* está se ampliando e absorvendo progressivamente o verbo *remember*.

- 1) No one *remembered* his name. (Ninguém *lembrava* seu nome.)
- 2) I can still vaguely *recall* being taken to the hospital. (Eu ainda consigo *lembrar* vagamente de ser levado para o hospital.)
- 3) Normally she *reminds* me by circling the date in red in the calendar. (Normalmente ela me lembra circulando a data em vermelho no calendário)

A noção de *preocupar* pode ser traduzida em inglês por três verbos: *worry* (provocar ansiedade ou desconforto na mente), *preoccupy* (quando algo domina a mente de tal forma que exclui outros pensamentos) e *concern* (quando algo precisa ser pensado para ser evitado ou tratado da melhor forma, não precisando ser de forma negativa), como nos exemplos:

- 1) He *worried* about his soldier sons in the war. (Ele se *preocupava* com seus filhos soldados na Guerra.)
- 2) The French Revolution had come to *preoccupy* me. (A Revolução Francesa chegou para me *preocupar*.)
- 3) He *concerns* himself with other people's affair. (Ele se *preocupa* com os assuntos das outras pessoas.)
- 4) Teachers are always *concerned* with their students. (Os professores estão sempre *preocupados* com seus alunos.)

## 2. Verbos existenciais

O verbo *haver*, no sentido de *existir*, tão usado no português, não tem correspondente no inglês nem no francês. Essa ideia é representada pela locução *there to be* (estar lá) no inglês e por *il y avoir* (ter lá) em francês, como em:

- 1) *Há / existem* livros sobre a mesa.

2) *There are books on the table.*

3) *Il y a des livres sur la table.*

De maneira geral, os verbos existenciais, com exceção de *haver* e de *ter* no sentido de *existir*, apresentam correspondentes virtualmente idênticos no inglês, com duas exceções dignas de nota.

- o verbo *appear*, que acumula os sentidos dos verbos *aparecer* e *parecer* do português (denunciando sua matriz etimológica: *ad + parere* – ter uma certa aparência, ficar visível), como nos exemplos:

1) *The major life forms appeared on earth.* (As principais formas de vida *apareceram / surgiram* na terra)

2) *Smoke appeared on the horizon.* (Fumaça *apareceu* no horizonte.)

3) *He appeared calm and relaxed.* (Ele *parecia* calmo e relaxado.)

4) *The evidence appears to support you.* (A evidência *parece* amparar você.)

- o verbo *obtain*, geralmente equivalente ao verbo *obter* do português, mas que também atua como *verbo existencial*, significando *haver ou acontecer costumeiramente ou em quantidade*, como nos exemplos:

1) *He obtained a law degree from Brown University.* (Ele *obteve / conseguiu* uma graduação em Direito pela Universidade Brown.)

2) *The monster demands and obtains absolute silence and attention.* (O monstro *exige e obtém* silêncio e atenção absolutos.)

3) *Society is reduced to the conditions which obtained in pre-literate communities.* (A sociedade é reduzida às condições que *existiam* nas sociedades pré-alfabetizadas.)

4) *A new law obtains in this case.* (Uma nova lei *existe* neste caso.)

5) *But how does it fit with what obtains here at home?* (Mas como isso se adequa ao que *existe / acontece* aqui em casa?)

Já com relação à não existência ou à insuficiência de algo, expressa em português simplesmente pelo verbo na negativa (*não haver/ter, não existir*) no primeiro caso, ou pelos verbos *faltar* e *carecer* (este mais formal) no segundo, o inglês tem quatro maneiras de representá-la: o verbo *there to be* na negativa e os verbos *lack, miss* e *want* na afirmativa como podemos verificar nos exemplos:

1) *There is noone / There isn't anyone in the room.* (*Não há* ninguém na sala)

2) *He lacks courage.* (Ele *não tem / Falta-lhe* coragem)

- 3) The letter R is *missing*. (*Falta a letra R*)
- 4) He *wanted* the strength to go on living. (*Faltava-lhe a força para continuar vivendo*)

No caso do verbo *want*, temos que levar em conta ainda o fato de seu significado fundamental ser *querer, desejar*, como em *I want you*. (*Eu quero você*)

### 3. O preciosismo significativo do inglês

Uma característica marcante da língua inglesa é o preciosismo na caracterização semântica de determinadas palavras, principalmente os verbos. Estes apresentam extensa lista de sinônimos, correspondentes apenas a um verbo, ou a uns poucos verbos, no português.

Um exemplo relevante é o verbo *bater* do português, que pode ser traduzido no inglês por *beat* (bater), *hit* (bater, atingir), *tap* (bater em tambor, com os dedos ou no sapateado), *pat* (bater com gentileza com a palma das mãos ou algo plano), *clap* (bater palmas), *slam* (bater com força e barulho numa superfície plana), *slap* (esbofetear, espadanar), *stomp / stamp* (bater com os pés), *strike* (bater com os punhos ou com um tipo de maça, atingir), *rap* (bater com um golpe rápido), *knock* (bater em porta, madeira ou vidro, fazendo barulho), *bump* (atingir, colidir), *thump* (bater com algo pesado), *thwack / whack* (bater com um golpe sonoro), *dash* (bater para quebrar), *batter* (bater repetidamente ou espancar), *drub* (bater com uma vara), *flog* (bater com vara ou açoite), *pound* (bater repetidamente com força), *thrash* (bater como punição), *punch* (bater com a mão fechada), *whip / lash* (bater, chicotear) etc. Ilustrando:

- 1) Her heart was *beating* fast. (Seu coração estava *batendo* forte)
- 2) He *hit* her in the face. (Ele *bateu* nela / *atingiu*-a na face)
- 3) She *tapped* me on the shoulder. (Ela *bateu* no meu ombro)
- 4) She *patted* me on the shoulder. (Ela *bateu* no meu ombro com carinho ou aprovação)
- 5) She *clapped* her hands in appreciation. (Ela *bateu* palmas em consideração)
- 6) Don't *slam* the door. (Não *bata* a porta)
- 7) The impatient teacher *slapped* the student. (O professor impaciente *esbofeteou* o aluno)

- 8) The men *stomped* in the snow with their heavy boots. (Os homens *pisavam* ruidosamente / *batiam* com suas botas pesadas na neve)
- 9) The boxer *struck* the opponent. (O boxeador *atingiu* / *bateu* no adversário)
- 10) I think I'm *knocking* on Heaven's door. (Eu acho que estou *batendo* nas portas do Céu)
- 11) My car *bumped* into the tree. (Meu carro *bateu* na / *colidiu* com a árvore)
- 12) Holman *thumped* the desk with his hand. (Holman *bateu* na mesa com sua mão fazendo barulho)
- 13) She *thwacked* the back of their knees with a cane. (Ela *bateu* na parte de trás dos seus joelhos com uma bengala)
- 14) He *dashed* the plate into smithereens against the wall. (Ele *bateu* / *lançou* o prato contra a parede quebrando-o em pedacinhos)
- 15) Thunderstorms *were battering* Kansas again on Sunday. (Tempestades *bateram* / *assolaram* o Kansas no domingo)
- 16) Latin grammar was *drubbed* into their heads. (A gramática latina foi *batida* / *socada* a vara dentro de suas cabeças)
- 17) The thieves were *flogged*. (Os ladrões foram *espancados* / *açoitados*)
- 18) Patrick *pounded* the couch with his fists. (Patrick *bateu* repetidamente com seus punhos no sofá)
- 19) She *thrashed* him across the head and shoulders. (Ela *fustigou-o* / *bateu* nele na cabeça e nos ombros)
- 20) She *punched* him in the face and ran off. (Ela *socou-o* / *bateu* nele na face e saiu correndo)
- 21) They *lashed* him repeatedly about the head. (Eles nos *bateram* / *vergastaram* repetidamente na cabeça)
- 22) There they *whipped* us with electric cables. (Lá eles nos *bateram* / *açoitaram* com cabos elétricos)

O verbo *gritar* também apresenta uma série de correlatos em inglês, tais como: *cry* (gritar, chorar), *shout* (gritar com emoção, berrar), *scream* (gritar agudamente), *yell* (gritar de surpresa, prazer, etc.), *shriek* (gritar estridentemente), *bawl* (berrar) etc.

- 1) The speaker was interrupted by someone *crying* in the rear of the audience. (O orador foi interrompido por alguém *gritando* nos fundos da audiência)
- 2) "I'm here", the mother *shouted* when she saw her child looking lost. (Eu estou aqui, a mãe *berrou* ao ver seu filho parecendo perdido)

- 3) Someone was *screaming* in the street. (Alguém estava *berrando* na rua)
- 4) The policeman *yelled* at them to stop. (O policial *gritou* para eles que parassem)
- 5) He suddenly let out a piercing *shriek*. (Ele subitamente soltou um *grito* agudo)
- 6) He started *bawling* when the dog snatched his toy. (Ele começou a *gritar* quando o cachorro agarrou seu brinquedo)

A noção de *tremar* é representada em inglês por vários verbos com funções específicas, tais como: *shake* (de caráter geral, também sacudir), *tremble* (tremar involuntariamente), *quiver* (estremecer), *shudder* (tremar de medo), *shiver* (tremar de frio), *quake* (tremar violentamente), *quaver* (tremar ao falar), etc.

- 1) He was *shaking* with nerves. (Ele estava tremendo de nervoso)
- 2) His voice *trembled*. (Sua voz *tremia*)
- 3) The dog *quivered* with fear. (O cachorro *tremia* de medo)
- 4) She *shuddered* with horror. (Ela *tremeu* de horror)
- 5) She *shivered* with cold. (Ela *tremia* de frio)
- 6) He spoke boldly even though his legs were *quaking*. (Ele falou com coragem embora suas pernas estivessem *tremendo*)
- 7) Her voice *quavered* a moment and then she regained control. (Sua voz *estremeceu* um momento e então ela recuperou o controle)

O verbo *pular* equivale a vários verbos ingleses, tais como: *jump* (pular, saltar), *leap* (pular de um ponto a outro, pular por cima), *skip* (pular por cima de algo), *hop* (dar um salto curto), *bounce* (correr pulando, quicar), *spring* (saltar com rapidez e força), etc.

- 1) They *jumped* into the water. (Elas *pularam* na água)
- 2) A big deer *leapt* over our fence. (Um grande veado *pulou* por cima da cerca)
- 3) I *skip* for ten minutes every day to keep fit. (Eu *pulo* por dez minutos todo dia para manter-me em forma)
- 4) Rabbits were *hopping* across the field. (Os coelhos estavam *saltando* através do campo)
- 5) The ball *bounced* high into the air. (A bola *pulou* / *quicou* no ar)
- 6) There was a tiger ready to *spring*. (Havia um tigre pronto para *saltar*)

Finalizando esta parte, temos o verbo *atirar*, com vários equivalentes em inglês, tais como: *throw* (atirar, lançar pelo ar), *cast* (atirar com violência ou decisão), *fling* (atirar com força ou abandono), *toss* (atirar de leve), *hurl* (atirar com muita força),

*pitch* (atirar com força), *heave* (atirar algo pesado), *lob* (atirar fazendo curva), *chuck* (atirar sem prestar atenção), *sling* (jogar para baixo sem atenção), etc.

- 1) Finally, the child *threw* the ball. (Finalmente, a criança *atirou* a bola)
- 2) The gambler *cast* the dice. (O jogador *lançou* os dados)
- 3) She *flung* a stone in the water. (Ela *atirou* a pedra na água)
- 4) The ship was *tossed* by waves. (O navio era *jogado* pelas águas)
- 5) Agitators *hurl* rocks and bottles at the cops. (Agitadores *arremessavam* / *lançavam* rochas e garrafas contra os policiais)
- 6) He crumpled the page up and *pitched* it into the fireplace. (Ele amassou a página e *jogou-a* na lareira)
- 7) She *heaved* half a brick at him. (Ela *atirou* metade de um tijolo nele)
- 8) He *lobbed* the ball over their heads. (Ele *lançou* a bola por cima das cabeças deles)
- 9) Someone *chucked* a brick through the window. (Alguém *jogou* / *deixou cair* um tijolo da janela)
- 10) He was *slinging* a few things into his knapsack. (Ele estava *jogando* umas poucas coisas na mochila)

Ademais, existem verbos ingleses que têm um significado tão específico que, para traduzi-los para o português, precisamos usar um verbo seguido de um adjunto adverbial que marque esta especificidade, tais como: (1) *sip*, que significa bebericar, beber vagarosamente, gole por gole; (2) *peruse*, que significa não só ler atentamente, examinar, como também folhear, passar os olhos, e (3) *soar*, que significa voar a grande altitude, ao ponto de não ser mais visto. Vejam-se os exemplos:

- 1) He *sipped* the hot tea noisily. (Ele *bebericou* o chá quente fazendo barulho)
- 2) He has spent countless hour *perusing* art history books. (Ele passou inúmeras horas *lendo atentamente* / *examinando* livros de história da arte)
- 3) He opened the newspaper and *perused* the sports pages. (Ele abriu o jornal e *folheou* / *deu uma olhada* nas páginas de esportes)
- 4) Planes *soared* overhead. (Aviões *voavam alto* lá em cima)

#### 4. Três casos exemplares

Existem casos em que uma palavra fica virtualmente intraduzível. Em alguns casos porque a forma constitui uma evolução histórica inexistente na outra língua;

noutros, porque a forma adquiriu um sentido conotativo que contradiz o sentido denotativo ou conotativo vigente no outro idioma. Três expressões inglesas exemplificam este problema: *get*, *asset* e *wishful thinking*.

O verbo *get*, o terceiro verbo mais importante do inglês, costuma ser traduzido por *conseguir*, mas o seu conteúdo semântico é imenso, abrangendo todas as situações em que alguém ou alguma coisa *assume a posse de algo* (em sentido amplo, como uma relação de *localização*, cf. Lyons): *conseguir*, *ganhar*, *obter*, *comprar*, *adquirir*, *receber*, *herdar*, *conquistar*, *entrar numa relação*, *passar a ser ou a ter uma característica*, *condição*, *objeto* etc., além de funcionar como verbo auxiliar para mudança de estado: *get ready* – ficar pronto, *get fat* – engordar, *get old* – envelhecer, etc. Como muitos desses sentidos são assemelhados, fica difícil para o tradutor de textos descontextualizados precisar se o verbo *get* está indicando *conseguir*, *ganhar*, *comprar*, *roubar* ou *receber* algo. Ilustrando:

- 1) He finally *got* a job. (Ele finalmente *conseguiu* um emprego.)
- 2) She *has got* a new husband. (Ela *arrumou* um novo marido.)
- 3) Brazilians are *getting* fat. (Os brasileiros estão *ficando* gordos.)

A palavra *asset* é outra que dificulta muito a tradução. Originária de uma expressão jurídica latina: *ad satis* = *à suficiência*, cujo significado é que um comerciante ou funcionário tinha “*sufficient estate*” (propriedade suficiente para satisfazer débitos ou heranças), a forma *asset* passou por uma generalização de sentido e hoje indica “*a useful, desirable or valuable thing, person, quality or skill*”, uma definição muito diferente da que aparece nos dicionários brasileiros: “cada item da propriedade pessoal, posse, haver, ativo, bem componente do ativo” ou “habilidade, recurso, tino”. Muitas vezes essa palavra pode ser traduzida perfeitamente por *vantagem*, *habilidade*, ou por *colaborador*, mas nem sempre. (O que é muito desestimulante!)

- 1) The school is an *asset* to the community. (A escola é um *bem* para a comunidade)
- 2) Quick reflexes were his chief *asset*. (Reflexos rápidos eram sua principal *qualidade*)
- 3) His experience in church leadership would be a great *asset* to any church. (Sua experiência em liderança religiosa seria uma grande *colaboração* para qualquer igreja)

Por último, temos a expressão de grande valor filosófico *wishful thinking*, que descreve tão bem um dos problemas cruciais dos brasileiros: *a eliminação, intencional ou não, dos pontos negativos na elaboração de seus pensamentos*. É o caso do jovem que não sabe fazer nada, mas espera conseguir um bom emprego. Da pessoa que já teve um infarto e continua bebendo, fumando e comendo gorduras. Da pessoa grosseira e violenta que fica surpresa quando seus amigos a abandonam.

A expressão *wishful thinking* significa, ao pé da letra, *pensamento desejoso*, o que não faz sentido em português. Se substituirmos por *pensamento delirante*, tornamos a expressão muito pesada e excluimos o componente *desejo* da expressão original. Se optarmos por *otimismo fantasioso*, em que a noção de desejo está embutida em *otimismo*, a ideia de *pensamento* ficará de fora. Ilustrando:

- Without resources the proposed measures were merely *wishful thinking*. (Sem recursos, as medidas propostas eram meramente um *pensamento delirante* / *otimismo fantasioso*).

A tradução dessa ideia, que tem significativa frequência, ainda está pendente! Eis aí um excelente dever de casa!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, Louis George. 1997. *Fluency in English*. Essex: Longman.

\_\_\_\_\_. 1989. *For and against*. Essex: Longman.

American Heritage Dictionary of English Language. 2006. Boston / New York: Houghton Mifflin.

Collins English Dictionary 2015 <http://www.collinsdictionary.com/> Acesso em 24.set.2015.

Garcia, Afrânio da Silva. 2011. *Estudos universitários em semântica*. Rio de Janeiro /edição do autor/

Webster Dicionário Eletrônico. 1998. Rio de Janeiro: Lexicon.

Lyons, John. 1979. *Semantics*. Cambridge: C. U. P.

OneLook: General dictionary sites. 2015. [http://www.onelook.com/?d=all\\_gen/](http://www.onelook.com/?d=all_gen/) Acesso em 24.set.2015.

Oxford Dictionaries. 2015. <http://www.oxforddictionaries.com/us/> Acesso em 24.set.2015.

Ullmann, Stephen. 1987. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Whorf, Benjamin. 1956. *Language, thought and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.



## O LÉXICO E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aira Suzana Ribeiro MARTINS<sup>2</sup>

### RESUMO

É imprescindível que o jovem leitor seja apresentado aos textos consagrados da literatura nacional e universal. Embora haja no mercado interessantes releituras de clássicos da literatura, defendemos a ideia de que o leitor iniciante conheça o texto original sempre que possível. Atualmente, há, no mercado editorial, publicações que lançam mão de um cuidadoso projeto gráfico. O trabalho com a imagem, com as cores e com a diagramação torna o texto mais acessível ao leitor inexperiente. Nota-se, também, que essas edições conservam a linguagem original. Essa proposta, no entanto, esbarra em um problema: o léxico. Sabemos que o desconhecimento do vocabulário empregado no texto, muitas vezes escrito no século retrasado, representa um obstáculo para a leitura e entendimento da obra. Nesse sentido, pretendemos apresentar resultados de atividades de leitura de textos literários e de estudo do léxico, desenvolvidos em turmas do Ensino Fundamental. A realização desse projeto de leitura foi feito com base na teoria semiótica de Peirce (1975). Utilizamos obras que seguem a mesma linha de pesquisa, como Santaella (2001) e Simões (2009). Lançamos mão, ainda, de pesquisas específicas sobre léxico de estudiosos como Antunes (2009) e (2012) e Ilari (2001). Publicações de autores como Cosson (2014) e Colomer (2003), referentes à questão da leitura também foram utilizadas para a realização do projeto de leitura e deste trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Léxico; Semiótica.

### A leitura literária na escola fundamental

O ensino da literatura varia de acordo com as concepções de ensino de cada época. A leitura de textos literários durante muito tempo esteve associada à prática de “bem falar” e “bem escrever”; logo, nos primeiros anos de ensino de literatura, na escola brasileira, liam-se autores latinos e gregos, cujos textos, além de servirem de exemplo de técnica de escrita, também passavam ensinamentos morais para os

---

<sup>2</sup> Doutorado em Língua Portuguesa- UERJ 2006. Professora do Ensino Fundamental e do Mestrado em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II. Supervisora do Programa de Residência Docente. Rua Humaitá, 80. CEP: 20715-003, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [airasuzana.ribeiromartins@gmail.com](mailto:airasuzana.ribeiromartins@gmail.com)

estudantes, conforme observa Rojo (2008). Por volta do início do século passado, o ensino de língua passou a incluir obras em Português e os objetivos de ensino da língua continuaram os mesmos, com leitura de textos que transmitissem ensinamentos morais e modelos de bom uso da língua, isto é, textos elaborados na norma culta.

Mais tarde, o ensino de literatura, no Ensino Médio, passou a ser ministrado separadamente. Desse modo, os estudantes tinham aulas dedicadas ao estudo de literatura e outras voltadas para o estudo de língua. Essa medida, entretanto, não trouxe grandes mudanças em relação ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Nas aulas de literatura, o texto literário passou a ser utilizado para exemplificar as características dos estilos de época. Esse tipo de ensino de literatura, que ainda se vê nos dias de hoje, não promove a efetiva leitura do texto. Percebe-se que as obras servem apenas para exemplificar as características das escolas literárias.

No Ensino Fundamental, os textos são lidos de acordo com os gêneros textuais selecionados para cada série. Prioriza-se, nesse segmento de ensino, o estudo das características dos gêneros textuais, e o texto literário, como se percebe, é utilizado com a finalidade de se identificarem as características do gênero estudado.

Conforme observamos, o trabalho com o texto literário na escola ainda é feito de forma pouco produtiva. É importante que o aluno conheça as belas páginas da literatura, tenha contato com os interessantes efeitos surgidos no texto graças ao trabalho criativo com a língua. Quanto mais rica é a mente leitora mais criativa será a produção textual do indivíduo. Temos, ao longo de nosso trabalho, interessantes produções textuais de alunos de Ensino Fundamental, elaboradas em projetos de leitura realizados em sala de aula.

Embora ainda não tenhamos encontrado um modelo ideal de trabalho com o texto literário, sobretudo com leitores inexperientes, a preocupação com a leitura não é recente. Como observa Colomer (2003), as primeiras obras criadas para o leitor mais jovem surgiram no Século XVIII. Entretanto, mesmo nos países mais desenvolvidos, a escola ensinava literatura e língua com base em textos (nem sempre completos), considerados formativos. Estes estavam presentes em cartilhas, antologias e livros didáticos. Segundo a mesma autora, a preocupação com a leitura literária surgiu, inicialmente, entre profissionais de biblioteca por volta da década de 1970.

Colomer, em outra obra (2007), observa que um dos principais objetivos da escola, em relação ao estudo do texto literário, é, ainda, formar leitores competentes, no sentido de comentar um texto em relação ao gênero. Atualmente, vemos inúmeras

obras, cujos autores preocupam-se com a leitura como uma prática voltada para a vivência do texto, para o prazer estético e para a fruição. A escola, por sua vez, aos poucos, está abandonando a prática mecanicista de identificação de características de gêneros textuais ou correntes literárias. De acordo com a mesma autora (2007), o trabalho mais acertado da escola seria ler literatura e não analisar literatura.

Nesse sentido, Cosson (2014) propõe o letramento literário, ou seja, a leitura efetiva de textos literários na escola. Segundo ele, o cânone não deve ser desprezado, pois nele está depositada a herança cultural de uma comunidade, com uma abordagem de temas sempre que nunca perdem sua atualidade. Colomer (2007) acrescenta que a literatura oferece ao aluno a diversidade cultural e social e ainda a oportunidade de reflexão sobre questões filosóficas.

A experiência com a leitura dará oportunidade ao estudante de discutir com os colegas, refletir sobre as questões polêmicas surgidas em uma obra e ainda estabelecer relações com temas atuais. Com isso, esse indivíduo, em contato com práticas diversificadas de leitura, desenvolverá capacidade necessária para enfrentar os desafios do mundo, capacidade de percepção de tudo que o cerca e a ainda terá sensibilidade para apreciar o belo, presente nas inúmeras manifestações artísticas.

É possível desenvolver atividades de leitura baseadas em práticas milenares, que continuam agradando, como a velha contação de histórias, que sempre desperta o interesse do aluno. A partir da introdução da atividade pelo professor, com uma apresentação, para que ele tenha a experiência dessa prática, é possível que os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, preparem a apresentação de uma história e a contem para os colegas. A dramatização também é uma atividade muito bem-vinda pelos estudantes. Enfim, há uma série de possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas com alunos após a leitura de um texto.

Com base nos recentes estudos acerca da leitura literária, vimos a possibilidade de realizar a leitura do texto literário com leitores do Ensino Fundamental. Além de todo o referencial teórico, o mercado editorial voltado para o público mais jovem oferece interessantes edições de obras clássicas, tanto de autores brasileiros como de estrangeiros. Há livros que se apresentam como verdadeiras obras de arte, cujas imagens são fruto de rigorosas pesquisas, que despertam o interesse não só de crianças e jovens, como também de adultos.

O texto clássico, entretanto, oferece dificuldade de compreensão do léxico ao leitor pouco experiente. A razão disso se deve ao fato de o léxico ser o registro de uma

época, com seus hábitos e costumes. É imprescindível, portanto, para que nossos objetivos de trabalho com a leitura sejam alcançados, a busca de estratégias que levem o leitor a se familiarizar com um vocabulário desconhecido, como procuraremos mostrar nas próximas seções.

As leituras sobre o léxico deram significativo suporte para a realização do projeto de leitura que procuramos desenvolver em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental e para a presente pesquisa, sobretudo os textos de Antunes (2007, 2012) e Ilari (2003). A teoria semiótica de Peirce (1975) e os estudos semióticos de Simões (2009) foram também de grande importância para a realização do trabalho.

## **O léxico**

O léxico, elemento de fundamental importância para o entendimento de um texto, é um assunto considerado de menos relevância na escola. Esse desinteresse por parte da instituição de ensino é reflexo do que se observa nos livros didáticos. Em geral, o vocabulário de um texto é trabalhado, segundo Antunes (2012), com exercícios descontextualizados, em que se solicita ao aluno o preenchimento de espaços com palavras sinônimas. Com isso, os professores perdem uma boa oportunidade de observar com o aluno as nuances provocadas no texto pela substituição de palavras sinônimas.

Os efeitos de sentido, tão comuns na linguagem do dia a dia, são estudados no capítulo referente a figuras de linguagem. Esse estudo, entretanto, está condicionado ao conteúdo programático da série. Os alunos terão oportunidade de discutir sobre os efeitos presentes no texto e conhecer sua denominação se tal noção fizer parte dos assuntos estudados. A série escolar cujo programa não aborde figuras de linguagem e de construção perde a oportunidade de observar interessantes estruturas encontradas no uso coloquial da língua ou até mesmo em textos elaborados no registro padrão da língua.

Antunes (2012), ainda, ao refletir sobre o trabalho com o léxico na escola, lembra que esse item tem sido tratado na sua dimensão morfológica também de forma descontextualizada. A autora ainda acrescenta que o léxico é um elemento de composição textual com a função de criar e sinalizar intenções presentes no texto, além de contribuir para sua coesão e coerência.

A mesma autora faz importantes observações acerca do léxico de uma língua, mostrando a grande importância desse assunto na gramática da língua. Além de representar o inventário das categorias cognitivas que construímos, o léxico é dinâmico, vai se renovando constantemente para acompanhar as manifestações culturais que expressa.

O texto literário, sendo testemunho de uma época, tem uma seleção lexical que representa os hábitos e costumes de um grupo social presente na narrativa. A escolha das palavras feita pelo autor reflete também suas intenções discursivas. Desse modo, o vocabulário empregado conduz o leitor ao sentido pretendido escritor.

A leitura de um texto criado no século passado levará o leitor a conhecer os costumes dessa época. Uma narrativa cujo enredo apresente um grupo social com hábitos e costumes, por exemplo, do Século XIX, como uma história de Machado de Assis, conduzirá o leitor ao cotidiano dessa época. Do mesmo modo, uma história que apresente o universo do espaço interiorano, como uma narrativa de Guimarães Rosa, fará com que o leitor penetre universo da cultura popular.

A proposta de Antunes (2012) em considerar as unidades do léxico como elementos efetivos da constituição do texto muito nos interessa. A autora, em seus estudos, vê a palavra como unidade da língua e como unidade do discurso. Desse modo, seus sentidos são definidos pelo sistema lexical da língua e pelos contextos de sua atualização discursiva. Com base nesse raciocínio, segundo a autora, se as palavras têm um significado desde sua presença no sistema lexical da língua, são passíveis de sofrerem variações de significado de acordo com as situações de interação.

Em atividades com leitores inexperientes, sobretudo em leitura de textos clássicos produzidos no século passado, é necessário que se faça a identificação do uso de certas palavras que fazem parte da arquitetura do texto. Conforme lembra a mesma pesquisadora citada anteriormente, Antunes (2012), a seleção das palavras determina desde os sentidos e intenções a serem expressos até a natureza dos espaços e eventos sociais nos quais a atividade discursiva se insere.

De acordo com a autora, existem vários fatores que determinam a seleção das palavras, como: o tema, as intenções, o gênero textual, o suporte, o provável leitor, a modalidade da língua utilizada, o nível de formalidade do texto e o contexto.

O objetivo de nosso projeto de leitura foi apresentar textos clássicos da literatura ao aluno de 6º ao do Ensino Fundamental. Selecionamos os seguintes contos: “Conto de escola”, de Machado de Assis (2002), “Será o Benedito”, de Mário de Andrade (2008),

“O homem que sabia javanês” (2003), “A cartomante” (1917), além de a crônica “As enchentes” (1915) de Lima Barreto. Os dois últimos textos, “A cartomante” e “As enchentes” foram lidos somente por meio do texto verbal, sem qualquer trabalho editorial com outra linguagem.

Pelas limitações de espaço, optamos por fazer o relato da leitura de “Conto de escola”. Como comentamos anteriormente, o léxico representou a chave para o trabalho com esses textos, pois esse item promoveu uma viagem do leitor ao espaço e ao tempo da história narrada. Nas próximas linhas, veremos questões relativas à iconicidade verbal, com base nos estudos semióticos de Simões (2009), aplicados a esse tema.

### **A iconicidade lexical**

Como sabemos, o professor, de modo geral, preso ao cumprimento de programas e currículos, mal consegue dar conta de todas as atribuições que lhe são determinadas. Com isso, as experiências do aluno na escola, via de regra, se resumem às atividades com o livro didático. Algumas vezes, os alunos assistem a vídeos sobre o conteúdo que está sendo estudado. Como observa Simões (2009), atualmente, a comunicação se reveste de signos de diversas naturezas. Essa observação causa certo desconforto se considerarmos que a escola não consegue acompanhar todos esses avanços. Nossas práticas se resumem, habitualmente, àquelas de meados do século passado.

Constatamos que antigas questões se arrastam pelos anos sem que tenhamos condições de resolvê-las. Podemos citar, como exemplo, o trabalho com o texto literário em sala de aula. Novas tecnologias surgem e nossos alunos, usualmente, não conseguem usufruí-las por não dominarem conhecimentos básicos que deveriam ser adquiridos na escola, como a competência leitora. Constata-se, ainda, que a cultura literária de muitos jovens é bastante precária. É dever da escola, portanto, propiciar o conhecimento da tradição literária ao pequeno leitor.

Creemos que a teoria semiótica de extração peirciana (1975) vá oferecer grande auxílio para que levemos o aluno a vencer o desafio da leitura, sobretudo de textos clássicos da literatura.

Conforme observa Simões (2009), devido à grande profusão de linguagens entrecruzadas que se observa atualmente, é necessário que a análise de um texto seja

feita com a Linguística aliada à Semiótica. O objetivo de tal procedimento é a investigação de um objeto de forma mais abrangente. Nossos objetos investigados são narrações em que o texto verbal dialoga com a imagem. Nesse contexto, aparecem também outros elementos aliados à imagem e ao texto verbal, como as cores e a diagramação. Podemos dizer que todos os elementos que compõem a narrativa contribuem para torná-la icônica. Desse modo, a teoria semiótica muito auxilia na condução da decifração do texto literário.

De acordo com a teoria da iconicidade ou semiótica, todo signo se funda a partir de uma imagem mental. Assim, o signo verbal pode ser considerado uma imagem. A seleção e a combinação de palavras, por sua vez, produzem a iconicidade no nível diagramático, e as imagens que se formam no texto a partir da seleção e combinação de palavras ativam quadros mentais responsáveis pelo surgimento do raciocínio.

Podemos dizer que o raciocínio ou o processo de compreensão de textos emerge das imagens mentais formadas a partir de signos verbais e não verbais presentes no texto. Segundo a teoria semiótica, a plasticidade que se observa no texto é responsável pela iconicidade. Esta conduz o leitor à interpretação da mensagem presente no texto. Simões (2009) lembra que a iconicidade pode se revelar em níveis concretos e abstratos. No nível concreto a iconicidade se forma a partir da seleção e combinação de palavras, responsáveis pelo desenho textual ou diagramação. A iconicidade abstrata refere-se às imagens e as metáforas que se formam na mente interpretadora.

O conhecimento da teoria semiótica e mais os conhecimentos linguísticos muito nos auxiliam na condução da leitura de um texto de forma produtiva na escola. Nossa proposta é levar o aluno a, além de aprender a descobrir os sentidos do texto, treinar o olhar para perceber todos os elementos de uma escritura, pois tudo que se encontra num texto tem um significado.

### **A iconicidade lexical em “Conto de Escola” e relato de experiência de projeto de leitura**

Nesta parte de nosso trabalho, pretendemos apresentar, de forma sucinta, um modelo de leitura de “Conto de escola”, a partir da seleção lexical presente no conto.

Primeiramente, gostaríamos de apresentar a razão da escolha do texto selecionado para leitura. Como afirmamos anteriormente, nossa proposta é fazer a leitura, sempre que possível, de textos literários. Além disso, a leitura de um texto de Machado de Assis é imprescindível para qualquer leitor. A escola tem a obrigação de apresentar ao aluno esse escritor, cujos textos despertam tanta reflexão, até mesmo polêmica. Por fim, não podemos ignorar que ele viveu no Rio de Janeiro, nossa cidade, que no ano de 2015 completou 450 anos. Desse modo, a leitura de um texto do autor, além de proporcionar ao estudante a oportunidade de conhecer um escritor singular de nossa literatura e da literatura mundial, a narrativa “Conto de escola” proporcionará ao estudante o conhecimento do universo presente na narrativa: o contexto do Século XIX, as relações sociais e o ambiente escolar daquela época. Esse conto machadiano também nos proporciona a oportunidade de refletir sobre questões sempre presentes na vida do homem, como os valores morais.

Após a apresentação do escritor e seu contexto, o Rio de Janeiro do Século XIX, passamos à leitura da história, observando o léxico empregado pelo escritor, sobretudo o vocabulário utilizado no século retrasado.

A história tem como cenário principal uma sala de aula, onde um aluno, com medo do pai, que era o professor, suborna um colega para que este lhe explique uma lição. Outro menino, ao perceber o que se passa, informa ao professor a ação dos colegas. Como resultado, os dois meninos são castigados com a palmatória. O protagonista, Pilar, que, além de ser mais inteligente, vive dividido entre as brincadeiras de rua e a escola, considera esse episódio marcante em sua vida, pois, além de lhe dar a lição de suborno, também lhe mostra o significado de delação.

É possível, na atividade de leitura, a partir do léxico utilizado pelo autor, levar o aluno à compreensão do texto. Primeiramente, é necessária identificação das palavras e isotopias ou temas da história.

Em “Conto de escola”, identificamos, inicialmente, as palavras e expressão que podem fornecer pistas de decifração de seu sentido.

Vejamos as principais palavras e expressões:

Policarpo	Pai	Pilar	Raimundo	Curvelo
mestre	ríspido	inteligente	Pálido	atento
severo	intolerante	boas cores	cara de doente	desconfiado
palmatória	sova	músculos de ferro	Mole	levado do diabo
andar manso	castigo	sem virtudes	medo do pai	mais velho
boceta de rapé		suetos	voz trêmula	

Tabela 1. Palavras utilizadas para definir os persona gens

Podemos observar, a partir das principais palavras referentes a cada personagem, a existência de relações de poder desempenhadas pela escola e pela família, representadas pelas figuras do professor e do pai do narrador. Essa autoridade era exercida pela força, pois o pai era um indivíduo ríspido e intolerante, que ainda lhe aplicava sovas.

Quanto ao professor, além da severidade, tinha a posse de uma palmatória, objeto que provocava terror nos alunos. O poder que a instituição lhe concedia permitia a leitura do jornal e o uso do rapé. O andar manso era uma marca de sua segurança nas atitudes, consentidas pela escola e apoiadas pela família.

Quanto aos meninos, representam a submissão. Embora o narrador tivesse inteligência superior e praticasse algumas transgressões, observa-se obediência ao professor em sala de aula e até mesmo certo temor, como vemos nesta passagem: “Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois.” (2002: 5). Raimundo, ciente de suas limitações, tinha tanto medo do pai que chegou a praticar o suborno para fugir dos castigos por não ter aprendido a lição. O outro personagem, Curvelo, mais velho, astuto e com certa dose de maldade, tentava agradecer o professor para, certamente, se livrar dos castigos.

Podemos ilustrar essas relações por meio do seguinte quadro:

Isotopias	Palavras-chave	Função / valor
Poder	Família	Símbolo do poder
Poder	Escola	Símbolo do poder
Submissão	Aluno	Símbolo da submissão
Submissão	Filho	Símbolo da submissão

Tabela 2. Isotopias

Com base nas palavras e expressões relacionadas a cada personagem, que desempenham a função de índices de leitura, podemos também traçar o seguinte quadro:

Personagens	Função/valor
Policarpo	Ícone de poder
Pai	Ícone de poder
Pilar	Ícone de submissão e inteligência
Raimundo	Ícone de submissão e medo
Curvelo	Ícone de submissão e esperteza

Tabela 3- Valores e funções dos personagens

Observa-se, também, nas palavras do narrador, verdadeira aversão à escola. Esta o privava de empinar papagaio no morro com os colegas, como se lê na passagem:

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios. O Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (2002: 9-10)

Podemos depreender, da leitura dessa passagem, que para Pilar a escola representava uma prisão, enquanto a rua representava liberdade e vida.

Essa constatação pode ser resumida no seguinte quadro:

Isotopias	Palavras-chave	Função/ valor
Prisão	Escola	Símbolo
Liberdade	Rua	Símbolo

Tabela 4. Isotopias

A edição da obra preparada pela editora Cosac & Naif é primorosa. As ilustrações de Nelson Cruz baseiam-se em pinturas de artistas como Franz J. Frühbeck, Pedro Godofredo Bertichem e Jean Baptiste Debret, que retratam o Rio de Janeiro do Século XVIII para o Século XIX. O ilustrador inspirou-se também em fotos da cidade do Rio de Janeiro, de Augusto Malta. As ilustrações que retratam os personagens são coerentes com as intenções do autor. Vemos que as imagens caminham de forma paralela ao texto verbal. Elas não só complementam o texto verbal como também mostram as nuances da história que podem passar despercebidas para o leitor.

As cores são também dados que não podem ser ignorados pelo leitor; logo, o professor deve ensinar o aluno a olhar para estabelecer relações entre a imagem e o texto. As cores utilizadas pelo responsável pela parte visual do texto também significam. Podemos citar, como exemplo, as páginas introdutórias e finais do livro. Elas têm a presença de tambores coloridos e baquetas em forma de penas, utilizadas na escola, no Século XIX, na cor cinza. Essa imagem representa um guia de leitura, antecipando para o leitor a oposição existente na obra, que é sintetizada pelo tambor, com a conotação de vida e liberdade. A pena, em tom mais sóbrio, é um índice da escola, com ausência de luz e vida.

Observa-se que as figuras do pai de Pilar e do professor aparecem em proporções agigantadas e aterradoras. Os outros personagens, ao contrário, tem proporções reduzidas, com expressões de temor, ratificando as noções de poder e submissão presentes no texto verbal. A exuberância da paisagem do Rio aparece em contraste com a imagem sombria da escola, bem de acordo com a confissão de Pilar, que se sentia preso numa sala de aula, com uma gramática sobre as pernas, enquanto os amigos brincavam no morro.

A seleção lexical é uma pista de leitura em vários sentidos. Em primeiro lugar, o vocabulário revela o universo presente na narrativa. Em “Conto de escola” vemos um léxico próprio do registro de língua empregado do Brasil do Século XIX. De acordo com Antunes (2012), o vocabulário representa também as matrizes cognitivas de espaços socioculturais tipicamente organizadas. Na narrativa de Machado de Assis percebem-se as relações presentes da sociedade da época.

A observação de Antunes que se lê anteriormente se confirma na leitura da obra com os alunos. A atividade feita em sala de aula suscitou comentários e questionamentos sobre o vocabulário utilizado pelo autor. O emprego do pronome de tratamento “senhor” pelo professor e pelo colega ao se dirigirem ao narrador personagem provocou grande estranhamento. Esse episódio deu início a uma série de discussões: a estrutura familiar, devido à surra recebida pelo filho; o ambiente escolar, em virtude da presença da palmatória; o papel da mulher na sociedade da época, pelo fato de não aparecerem meninas na escola; os hábitos e costumes da sociedade, devido ao uso de rapé pelo professor. A presença do substantivo “boceta” permitiu que se discutisse até mesmo sobre as variações de registro devido às diferenças diatópicas. A palavra, ainda empregada em Portugal, refere-se a pequena bolsa. No Brasil, atualmente, tem somente um emprego vulgar. É importante ressaltar, ainda, que a leitura do conto machadiano deu margem a discussões sobre valores morais e temas atuais como corrupção, delação e poder.

Como vemos, houve a ampliação do vocabulário dos estudantes, além do aumento do conhecimento histórico e social do Brasil do Século XIX, a partir da leitura de “Conto de escola” de Machado de Assis.

A aquisição do conhecimento sobre os fatos históricos e sociais do Século XIX pôde ser confirmada nas atividades de produção textual e de dramatização realizadas posteriormente. Propôs-se aos alunos dessem a continuação à história numa produção escrita e solicitaram-se também esquetes sobre o conto ou sobre a produção escrita, em

grupos. Os resultados foram bem interessantes. Pôde-se constatar que tanto a produção escrita como a produção oral, em forma de dramatização, foram realizadas com base em informações sobre a sociedade do Século XIX. Com isso, foram criados textos orais e escritos com informatividade, originalidade e boa dose de humor.

## **Conclusão**

O léxico, a despeito do tratamento que recebe nos livros didáticos, é um item de importância fundamental no ensino da língua. Percebe-se que a dificuldade na leitura de um texto deve-se, em grande parte, ao desconhecimento do significado das palavras empregadas pelo autor. O contato do indivíduo com as obras clássicas da literatura muito vai auxiliar no enriquecimento do seu vocabulário. A leitura de textos literários auxilia também na percepção dos efeitos de sentido presentes no texto, tão importantes para o entendimento de uma mensagem na modalidade oral ou escrita.

Embora se afirme que nunca se leu tanto como atualmente, percebe-se que a leitura dos textos, muitas vezes de qualidade duvidosa, é feita de maneira apressada e superficial. É urgente, portanto, que se inicie o trabalho de leitura do texto literário, sobretudo o clássico, em sala de aula. O contato com obras literárias vai contribuir para o enriquecimento do repertório do aluno não só quanto ao léxico como à cultura de um modo geral. Uma leitura detalhada, com a observação de todos os aspectos presentes no texto vai fazer com que se chegue ao seu entendimento. Percebe-se que, muitas vezes, uma leitura desatenta leva o estudante a rejeitar uma narrativa e passar para outra obra, cuja leitura será feita da mesma forma. O hábito de leitura de bons textos vai também tornar o leitor mais crítico, pronto para fazer uma seleção criteriosa de obras que merecem ser lidas.

No presente texto, fizemos o relato de um projeto de leitura com a narrativa de Machado de Assis, “Conto de escola” (2002). Tal trabalho foi realizado em cerca de 10 aulas e durante esse período vivenciou-se o texto. Todas as atividades só se tornaram possíveis porque a narrativa foi lida em sala de aula integralmente, com comentários e esclarecimentos de todos os detalhes.

Como comentamos anteriormente, o léxico trabalhado propiciou uma série de discussões de diversas naturezas. Após a leitura do texto, percebemos que os alunos

tinham feito uma viagem ao Século XIX. Isso permitiu que se propusesse uma série de atividades, as quais foram realizadas com muita satisfação.

Como vemos, é possível a leitura do texto literário por jovens leitores. Percebe-se ainda que, atualmente, as editoras, ao elaborarem edições voltadas para o público mais jovem, colaboram com os anseios de muitos educadores. Há edições primorosas de textos clássicos, que atraem não só o público infantil como o leitor adulto. O trabalho do ilustrador não tem mais a simples função de acrescentar um detalhe ao texto. Observa-se que as imagens representam um texto que caminha ao lado do texto verbal, acrescentando informações que, muitas vezes, passam despercebidas pelo leitor no ato de leitura do texto verbal.

Desse modo, é importante que o professor oriente a leitura do texto literário que, atualmente, aparece ao lado de outras linguagens. É necessário também que o aluno eduque o seu olhar para perceber todos os elementos que compõem a narrativa.

Creemos que a proposta de levar o aluno a conhecer as obras clássicas da literatura vá trazer benefícios em todos os sentidos. Uma narrativa consagrada vai trazer informações de outros grupos sociais, outras culturas e costumes. A leitura de um clássico vai também contribuir para a melhoria da autoestima do indivíduo, pois ele conhecerá obras bastante comentadas, cujo enredo, personagens, episódios e até mesmo expressões frequentemente são citados ou empregados em outras obras.

Para que a leitura de um texto seja possível, acreditamos que o trabalho com o léxico represente um caminho para se alcançar o objetivo de levar o aluno a conhecer as obras literárias clássicas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Andrade, Mário. 2008. *Será o Benedito?* Ilustrações: Odilon Moraes. São Paulo: Cosac& Naif

Antunes, Irlandé. 2009. *Língua, Texto e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_. 2012. *Território das palavras*. São Paulo: Parábola Editorial.

Assis, J. M. Machado. 2002. *Conto de escola*. Ilustrações: Nelson Cruz. São Paulo: Cosac & Naif.

Barreto, Lima. 2003. *O homem que sabia javanês*. Ilustrações: Odilon Moraes. São Paulo: Cosac& Naif.

\_\_\_\_\_. 1917. *A cartomante*. Domínio Público.

\_\_\_\_\_. 1915. *As enchentes*. In: *Vida urbana*. Domínio Público

Colomer, Teresa. 2003. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Editora Global.

\_\_\_\_\_. 2009. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global.

Cosson, Rildo. 2014. *Letramento Literário*. São Paulo : Editora Contexto.

\_\_\_\_\_. 2014. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Editora Contexto.

Dalvi, Maria Amélia, Resende, Neide Luzia, Jover-Faleiros, Rita (org.). 2013. *A leitura literária na escola*. São Paulo: Parábola.

Peirce, Charles Sanders. 1975. *Semiótica*, São Paulo: Perspectiva.

Rojo, Roxane. 2008. Gêneros de discurso / texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? (In: Signorini (org.) [Re] *Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola.

Simões, Darcilia. 2009. *A iconicidade verbal*. Rio de Janeiro: Dialogarts,

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa, 2003. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva.

Ilari, Rodolfo . 2001. *Introdução à Semântica*. São Paulo: Editora Contexto.

Santaella, Lúcia.2001. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras.

Simões, Darcilia e Assis, Eleone. Ler clássicos para ampliar domínio lexical. In: Simões, Darcilia e Osório, Paulo. 2014. *Léxico: investigação e ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

## CENAS ENUNCIATIVAS OU USOS IDIOMÁTICOS? IDENTIDADE E VARIAÇÃO SEMÂNTICAS DOS VERBOS *COMER* E *QUEBRAR* EM PB

Márcia ROMERO<sup>3</sup>

### RESUMO

Fundamentado na Teoria das Operações Enunciativas (Culioli, 1990) (De Vogüé; Franckel; Paillard, 2011) e inserido em uma pesquisa mais ampla direcionada à compreensão da identidade semântica de lexemas verbais no português brasileiro (PB), este trabalho propõe-se a analisar o mecanismo enunciativo específico a dois verbos – *quebrar* e *comer* – e o modo como se dá o processo de construção da significação dos enunciados aos quais se integram. Por meio da reconstituição de formas de regularidade semântica que lhes são próprias e que tendem a ser ocultadas pela extrema polissemia que caracteriza os lexemas verbais em seus diferentes usos, temos como objetivos, em primeiro lugar, discutir o modo como se estabelece a organização de sua variação semântica em discurso, a partir das formas de regularidade entrevistas; em segundo, mostrar como essa organização permite explicar usos considerados idiomáticos, comumente deixados de lado nas descrições de natureza sintático-semânticas. O estudo tem na prática de elaboração de glosas seu fundamento analítico. Operação sustentada pela atividade epilinguística constitutiva da linguagem (Culioli, 1990) (Romero, 2011), a glosa estabelece-se pela manipulação controlada do material empírico, que expõe circunstâncias e restrições referentes ao emprego dos verbos em articulação com seus contextos de inserção.

**PALAVRAS-CHAVE:** lexema verbal; português brasileiro; regularidades semânticas.

### Introdução

Nesse trabalho, temos por propósito analisar, por meio da abordagem lexical desenvolvida no âmbito da Teoria das Operações Enunciativas (Culioli, 1990) (De Vogüé; Franckel; Paillard, 2011), os verbos *quebrar* e *comer* em português do Brasil (PB), com a finalidade de refletir sobre as contribuições de seus mecanismos

---

3 UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Educação, Estrada do Caminho Velho, 333, 07252-312, Guarulhos, São Paulo, Brasil, [marcia.romero@unifesp.br](mailto:marcia.romero@unifesp.br). Pesquisa financiada pela FAPESP, no âmbito do projeto *Léxico e Enunciação: sistematização do funcionamento verbal* (13/07572-0).

enunciativos para a compreensão do processo de construção da significação de empregos vistos, muitas vezes, como frutos de cristalização lexical.

Como explica Mortureux (2008), o processo de cristalização lexical consiste em uma codificação oriunda de um vínculo estável entre um signo polilexical, *i.e.* uma unidade formada de várias palavras gráficas, e sua função designadora: a codificação indicaria que “o vínculo assim estabelecido é memorizado pelos locutores, que, no discurso, utilizam esse signo para designar este ou aquele referente em função de seu valor denominativo”<sup>4</sup> (Mortureux, 2008:105), o que, ademais, apontaria para o fato de a significação da sequência não ser “o simples produto da significação dos lexemas que a compõem; contrariamente aos sintagmas regulares, o sentido da sequência cristalizada não é composicional, mas global” (Mortureux, 2008:105).

Ora, nota-se que, por trás dessa explicação, há a concepção de que o sentido de uma dada unidade linguística compondo uma sequência cristalizada, da qual fazem parte usos idiomáticos, difere do sentido que ela adquire quando a sequência não é assim qualificada. No cerne dessa distinção, encontra-se o modo como se apreende a natureza semântica do léxico, no sistema linguístico e em seus diferentes usos.

Sobre essa questão, Moura (2002) e outros autores, dentre os quais citamos Marche-Pucheu (2001) e Franckel (2002), para mencionar apenas algumas obras em que o tema é abordado, afirmam ser essa problemática constitutiva de debates atuais importantes no campo da semântica:

O problema da representação lexical tem se mostrado muito produtivo nas pesquisas atuais sobre a significação linguística. Depois de um longo período em que o léxico foi considerado assistemático e idiossincrático, a busca por regularidades e por relações semânticas sistemáticas no campo lexical passou a caracterizar as pesquisas nessa área. [...] Um promissor campo de investigação foi aberto na medida em que o léxico, ao invés de ser representado como uma estrutura fixa e estável, passou a ser analisado em sua relação composicional no corpo da sentença e mesmo do texto. Representações mais flexíveis (e mais ricas) foram propostas para dar conta da imensa produtividade e variação dos sentidos lexicais em contexto. Fenômenos bastante tradicionais em semântica, como polissemia, ambigüidade e indeterminação voltaram à cena nessa tentativa de explicitar a riqueza do funcionamento do léxico e sua interação com outros componentes da gramática. (Moura, 2002:9)

---

4 Todas as traduções foram feitas por nós e, quando não, consta da bibliografia o nome do tradutor.

O autor observa, ainda, a existência de dois princípios norteando as pesquisas – inscritas em referenciais deveras distintos, como faz questão de ressaltar: um que tende a considerar, “na representação semântica, um espaço para a variação dos sentidos lexicais em contexto” (Moura, 2002:9), outro que tende a refutar ser o sentido das palavras algo inteiramente produzido no contexto, “a partir de inferências pragmáticas ou textuais. Alguma interação entre conteúdo lexical e contexto deve sempre ser procurada” (Moura, 2002:9).

O referencial teórico por nós adotado, se assume tais princípios, o faz de um modo que conduz a investigar o que está em seus fundamentos: em que consiste esse espaço para a variação na representação semântica ou, integrando ambos os princípios, em que consiste o conteúdo lexical como espaço para a variação e como o que admitiria a interação com o contexto?

Na continuidade do trabalho, tratamos dessas questões por meio da discussão direcionada à natureza da identidade semântica verbal e à forma como essa identidade, caracterizada por sua invariância, integra a variação, abarcando inúmeros usos. Seguem essa discussão as análises de *quebrar* e *comer*, cujo estudo se dá no confronto e exame minucioso de enunciados dos quais decorrem, para cada verbo, valores semânticos absolutamente distintos e, ao mesmo tempo, marcados por regularidades que nos cabe evidenciar. Finalizamos a reflexão com a análise de usos qualificados, muitas vezes, como idiomáticos, caso, por exemplo, de *O pau quebrou!* e *O pau comeu!*, em que *quebrar* e *comer*, semanticamente próximos, evocam contextos de brigas ou disputas violentas, mostrando de que modo as regularidades constitutivas de suas identidades semânticas permitem compreendê-los e impõem restrições enunciativas não quaisquer.

### **Sobre invariância e variação semânticas**

O aspecto principal do posicionamento adotado face ao léxico pela Teoria das Operações Enunciativas provém do estatuto conferido ao que semanticamente identifica, no nosso caso, um dado verbo, identidade esta que não se reduz a um sentido de base ou primeiro. Apresentada em termos de um potencial significante, a identidade semântica em questão postula que os sentidos não nos são dados de antemão, mas, sim, construídos por meio de articulações do material linguístico em jogo nas quais se

observa um espaço de representações com o qual o sujeito interage ao enunciar. Há, assim, para cada lexema verbal, um princípio organizador de sua variação semântica a ser reconstituído, sendo este princípio apreendido pelo conceito de *forma esquemática* ao qual voltaremos adiante, e que formaliza a natureza de sua matéria semântica.

Nosso interesse, como dito, direciona-se para o mecanismo enunciativo do verbo, categoria caracterizada pelo modo como este intervém no processo de fabricação de enunciados, ou, como explica De Vogüé (2011), ao recuperar Cresseils (1995), como um elemento lexical cuja função é integrar um conjunto de constituintes nominais em uma proposição. Retomando as bonitas palavras da autora, um verbo serve para *dizer*:

[...] isso significa que é entendido como a elaboração de uma descrição, esta trazendo consigo uma proposição inteira, em que é reconstituída uma forma de microcena na qual os referentes dos constituintes nominais implicados representam os protagonistas. Portanto, é todo um cenário, com lugares e personagens, que é mobilizado e que basta o verbo para evocar [...]. (De Vogüé, 2011:290)

Considerando que o verbo opera por desenvolvimento de cenários, pretende-se verificar como a identidade semântica que lhe é própria (sua *forma esquemática*, potencial significante do lexema) contribui para organizar os constituintes nominais que se integram à proposição. Isso nos conduz a buscar a referida identidade no desenrolar do processo enunciativo, na interação que se verifica entre o verbo e seu(s) contexto(s) de inserção. Ao refutarmos concepções para as quais o verbo traz consigo qualquer traço de conteúdo inerente, postulamos uma unidade cujo âmago é de natureza variável e definido pela função específica que se estrutura a partir dos próprios enunciados aos quais o verbo se integra e que ajuda a construir. Se o verbo apresenta, sim, uma matéria semântica no âmbito do sistema linguístico<sup>5</sup>, esta não se reduz aos conteúdos com os quais estamos acostumados a lidar.

Como observado em outros trabalhos, ao formalizar o movimento enunciativo do verbo, “a forma esquemática não fala por si só” (Romero; Trauzzola, 2014:241): nela, *quebrar* não é o que se despedaça, o mesmo podendo ser dito para *comer*, que também não é o que se ingere, para citar acepções correntes. Além disso, ela é:

---

<sup>5</sup> Seria uma contradição pregar a inexistência de matéria semântica no sistema linguístico. Uma afirmação dessa natureza denotaria o desconhecimento “[d]a história e [d]o caráter social e antropológico das regras da linguagem” (FRANCHI, 2006:49). Se “o sentido” só se efetiva pelas contextualizações da unidade, isso não significa que não haja uma materialidade semântica prévia ao discurso. O que defendemos é que essa materialidade não se apresenta de forma conteudista, o que, mais uma vez, vai ao encontro de reflexões feitas por Franchi (2006:49): “nem se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintáticos-semânticos de decodificação”.

[...] única: as relações descritas [pela forma esquemática] são exclusivas, e se duas unidades linguísticas, de uma mesma língua ou não, podem ser apreendidas como semanticamente semelhantes [...], essa apreensão é necessariamente circunstancial, *i.e.* fundamentada em caminhos que, apesar de conduzirem a soluções próximas em enunciados nos quais tais verbos se deparam com condições específicas de funcionamento, são constitutivamente diferentes; e, por fim, é impregnada de regularidades, e isso pelo fato de o funcionamento da unidade em si ser repetível nos enunciados que ajuda a elaborar. (Romero; Trauzzola, 2014:241)

A *forma esquemática* constitui, assim, o arcabouço de um raciocínio que permite extrair o papel respectivo do verbo e de seu contexto na variação dos sentidos associada, comumente, apenas ao verbo. Espera-se, dela, que confira uma formalização, não assimilável a uma substância autônoma, ao conjunto dos empregos do lexema por ela caracterizado. Trata-se de uma forma invariante, de natureza relacional e abstrata, elaborada a partir de glosas nas quais se verificam, de um lado, as contextualizações desencadeadas pelo verbo e o modo como o verbo age sobre os elementos constitutivos dessas contextualizações, de outro, em um movimento recíproco, o modo como esses elementos agem sobre o próprio verbo.

Para ilustrar a prática de elaboração de glosa, consideremos um único par de exemplos: (1) “Ele comeu minha bateria”, ao lado de (2) “Ele quebrou minha bateria”. Importa-nos observar, para (1) e (2), como os verbos apreendem os constituintes nominais (CN) com os quais constroem enunciados.

Para (1), temos, para além de enunciados em que se evoca um ser animado como referente para “ele”, tal como (1a) “O cachorro *comeu minha bateria*<sup>6</sup>”, um leque de enunciados muito mais vasto, em que “ele” remete a programas de computador ou softwares, como vemos em (1b) “Facebook comeu minha bateria. Hoje, meu Nexus estava com 15% de bateria quando normalmente estaria com uns 90%. Conferi e o Facebook tinha consumido 85% da energia gasta em 5hs de funcionamento [...]”<sup>7</sup>. Ao lado dos referentes evocados por “ele”, examina-se, ainda, de que modo o CN “minha bateria” é pelo verbo apreendido em (1a) e (1b) – para depois confrontar essa apreensão com a verificada em (2). Percebe-se, assim, que as representações decorrentes de *comer* e, mais especificamente, as determinações por ele conferidas a “minha bateria” são

---

6 Fonte: [http://forum.jogos.uol.com.br/topico-off-bateria-de-notebook\\_t\\_1299460](http://forum.jogos.uol.com.br/topico-off-bateria-de-notebook_t_1299460), acesso 17/09/2015.

7 Fonte: <https://groups.google.com/forum/#!topic/androidbrasil/LrH5rh2183w>, acesso 17/09/2015.

bastante específicas: em (1a), temos “o cachorro” como o que se apodera indevidamente de algo não concebido *a priori* como fonte de alimentação, apoderação atestada por uma bateria, entendida como objeto, que se vê mastigada, destruída, ou por uma bateria não mais existente, porque o cachorro a engoliu etc.; já em (1b), temos um dado programa, “Facebook”, que se apodera, também indevidamente, de uma fonte de energia para funcionar, no sentido em que a bateria, dessa vez entendida como elemento funcional, como gerador de energia para o funcionamento do computador, é apropriada em grande parte pelo programa. Em outras palavras, em ambos se elaboram representações marcadas por uma relação na qual se vê um “apoderar-se” e, mais, um apoderar-se de algo que não é de direito ao que dele se apodera.

Já para (2), enunciados possíveis seriam (2a) “Este mecânico sem cuidado que desregulou o sensor da borboleta e quebrou minha bateria [...]”<sup>8</sup> e (2b) “Andy... você quebrou minha bateria da sorte e me deu essa bateria e agora eu não consigo montar ela”<sup>9</sup>, em que “minha bateria” evoca um instrumento musical recuperado no contexto da história. O interessante é notar que *quebrar* faz com que a representação oriunda de “minha bateria” evoque, em (2a), ou um aparelho elétrico, o que implica um conjunto de componentes integrados, ou, em (2b), um conjunto de elementos de percussão, igualmente integrados, e que constitui um instrumento musical. É sobre essa integração, ou *solidariedade*, que *quebrar* atua, colocando-a como algo que não mais se observa.

Em suma, esses exemplos evidenciam que, mais do que ser apenas algo afetado, “minha bateria” vai evocar, graças ao mecanismo enunciativo de cada verbo, diferentes representações, tal como o pronome “ele” convocará referentes diversos para que o enunciado se elabore. A análise das representações evocadas e de como atuam, em contrapartida, na própria delimitação semântica do verbo dão a ver, progressivamente, as relações constitutivas da identidade semântica verbal, que, pelo pouco apresentado, passam, para *quebrar*, pela noção de solidariedade, e, para *comer*, pela de apoderação.

É, por fim, o modo de integração do verbo à proposição que é representado pela *forma esquemática*, que busca dar conta das relações estreitas que, unindo cada verbo a seus contextos de inserção, tomam a forma de uma distribuição, condições de emprego ou efeitos contextuais não quaisquer. A representação em termos de *forma esquemática*, de natureza metalinguística, se aproxima “a de um *script* que diz – e logo, afeta – os

---

8 Fonte: <http://www.motocustom.com.br/forum/viewtopic.php?f=40&t=8127&start=100>, acesso 17/09/2015.

9 Fonte: <http://imaginesuh.blogspot.com.br/2012/10/a-devil-for-me-cpt-31.html>, acesso em 17/09/2015.

elementos convocados para o seu pôr em uso (a sua *mise en scène*) ao mesmo tempo em que, se ajustando às propriedades de cada elemento convocado, reconstrói de maneira variável sua encenação” (Romero; Trauzzola, 2014:241)<sup>10</sup>. A identidade semântica é formalizada por esse mecanismo invariante, não vinculado a nenhuma enunciação efetiva, embora elaborado por meio da análise de suas diferentes enunciações.

### **Quebrar e Comer: a solidariedade desfeita e a quantidade apoderada**

Nessa seção, iniciada com a análise do verbo *quebrar*, mostramos que sua descrição parte da representação, não do que é sólido, como poderia se pensar, mas do que é *solidário*, do que se encontra em uma relação estreita de dependência recíproca ou causalidade com o outro. A formalização do funcionamento desse lexema em termos de *solidariedade*, de unidade coesa que não mais se verifica, recupera, assim, uma relação de parâmetros variáveis (*o que é solidário, coeso, e os constituintes solidários formando a coesão*) que explicam com maior rigor a proliferação de sentidos que lhe atribuímos em seus diferentes usos, alguns dos quais analisamos a seguir<sup>11</sup>:

- ***Quebrou o vaso com raiva.*** Enunciado considerado prototípico. Nele, *o vaso*, apreendido sob a ótica de sua inteireza, remete à união coesa de partes constituintes. *Quebrar* diz que essa união coesa não mais se verifica, originando representações em que se evocam partes do vaso, ora por uma alça, um pé etc. que dele se separa, ora por um vaso que se apresenta em pedaços etc. Nas representações possíveis, observa-se, assim, uma relação todo-parte: o vaso em sua inteireza e suas partes.
- ***O Papa Francisco quebrou o protocolo, saiu do papamóvel e dirigiu-se aos fiéis.*** É interessante atentar para o modo como o verbo apreende o termo com o qual funciona enunciativamente. Nesse exemplo, *o protocolo* remete a regras cerimoniais integradas umas às outras, *i.e.* a um conjunto de regras a ser respeitado e no qual se engajam as partes envolvidas na cerimônia. *O Papa*, ao não cumprir uma dada regra, invalida o protocolo próprio ao cerimonial.

---

10 Ver, ainda, De Vogüé; Paillard, 1997.

11 Dado o limite que temos, reduzimos consideravelmente os enunciados analisados. Eles fazem parte, no entanto, de um banco de dados vinculado ao projeto *Léxico e Enunciação* e que se encontra em elaboração por Camili Alvarenga, com a contribuição de nossos orientandos, no âmbito do subprojeto *Variações de sentido em contexto* (Apoio FAPESP, 14/24111-9).

- ***No fim do pregão OGX divulgará prejuízo recorde. Eike quebrou a empresa?***  
*A empresa é apreendida, com quebrar, como atividade econômica estruturada, como uma unidade econômica coesa em que se tem um sistema consolidado de atividades humanas (relacionadas à produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços). O enunciado questiona se Eike fez ou não com que essa solidariedade econômica deixasse de se observar, resultando na desintegração da empresa.*
- ***Clooney quebrou a promessa de não voltar a se casar quando [a] conheceu.***  
*A promessa implica engajamento pessoal, um contrato verbal firmado (consigo ou outrem) que institui um vínculo entre partes. Quebrar diz que esse vínculo se desfez.*
- ***[...] a começar pela adoção da previdência complementar, o maior golpe contra o funcionalismo federal, porque, além de pôr fim à paridade e a integralidade, quebrou a solidariedade entre os servidores com esses direitos [...].*** O termo *a solidariedade* evoca o vínculo entre os servidores devido a um benefício comum que lhes dizia respeito. *Quebrar* diz que o vínculo que os tornava uma unidade coesa (uma classe) se desfez pelo fato de os benefícios não serem mais estendidos a todos.
- ***[...] caracterizado pela grande onda que se quebrou sobre a embarcação.*** *A onda* evoca, no enunciado, o movimento ondulatório que surge na superfície do mar e que é dotado de regularidade, de uma repetição sistemática de um mesmo fenômeno, no caso, de oscilações entre cristas e vales. *Quebrar* marca a interrupção do movimento ondulatório pela rebentação da crista da onda.
- ***[...] o cara fez tudo ... : saiu do tom várias vezes, errou o tempo, quebrou o ritmo da musik e ainda esqueceu algumas partes da letra.*** *O ritmo*, também neste enunciado, evoca um movimento coordenado, uma repetição de intervalos musicais (regulares ou irregulares, fortes ou fracos, longos ou breves) presentes na composição musical, em suma, um fenômeno físico auditivo envolvendo repetição periódica ordenada. Marca-se a interrupção de um fenômeno que, por ser dotado de uma constância de intervalos musicais no espaço-tempo, se vê inserido em uma relação causal.
- ***A terapia do riso quebrou a rotina de Centro de Hemodiálise de Patos [...].*** *A rotina* remete a um conjunto de práticas que se constituem pela repetição de um esquema invariável. As práticas são percebidas como regulares em um dado período. *Quebrar* diz que um acontecimento interrompeu a regularidade das práticas observadas.
- ***[...] tem muita gente suando a camisa neste momento para quebrar qualquer código criptográfico. E porque não continuarão com a saga? O código***

*criptográfico* evoca um sistema de símbolos que, dadas uma informação e uma chave, gera uma mensagem cifrada, ilegível. Apenas quem detém a chave tem acesso à informação. Trata-se de um dispositivo constituído de um conjunto fechado de elementos ou de relações, de um conjunto funcional cujas partes são interrelacionadas. *Quebrar* diz que a unidade coesa constitutiva do sistema se desfez.

A análise desses enunciados permite formalizar a identidade semântica própria a *quebrar* e que sustenta a variação, ao mesmo tempo em que mostra haver grupos de funcionamento que mobilizam essa identidade de modo diferenciado.

Sobre a forma esquemática do verbo, postula-se que: dado um elemento X que se apresenta como um conjunto de constituintes solidários Y, **QUEBRAR** diz a solidariedade desfeita.

Em relação aos grupos de funcionamento, nos quais realocamos os enunciados, verificam-se três grupos estruturados segundo o modo pelo qual a relação de solidariedade constitutiva do mecanismo enunciativo de *quebrar* se manifesta.

No **grupo I**, (X) apresenta-se como uma unidade coesa cuja solidariedade se compõe de constituintes inerentes e interdependentes (Y). A natureza interdependente implica uma relação entre todo e constituinte do todo que deixa de se verificar, resultando em uma destruição estrutural manifestada de várias maneiras (há partição, mecanismos ou organismos que deixam de funcionar, estruturas ou sistemas destruídos). Fazem parte desse grupo:

- ***Quebrou o vaso com raiva.*** Tem-se *o vaso* em sua inteireza (X), como união coesa de diferentes *partes* (Y) (*alça, pé, corpo* etc.) ou como união coesa representada por uma dada substância (*vidro, porcelana* etc.) capaz de nos dar *pedaços* (Y); nesse caso, a solidariedade desfeita resulta em partes, pedaços;
- ***No fim do pregão OGX divulgará prejuízo recorde. Eike quebrou a empresa?*** Tem-se *a empresa* evocando uma unidade econômica coesa (X), um sistema consolidado de *atividades humanas* (Y) (relacionadas à produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços), que resulta, com a solidariedade que não mais se verifica, em uma estrutura (econômica) destruída;
- ***[...] tem muita gente suando a camisa neste momento para quebrar qualquer código criptográfico. [...]*** Tem-se *código criptográfico* como sistema de símbolos (X) gerando uma mensagem cifrada, (Y) remetendo *aos elementos* ou relações que compõem o sistema. A solidariedade desfeita evoca a destruição do código.

Outros exemplos desse **grupo I** são: “*A mudança de ciclagem quebrou a máquina*”, em que se tem *a máquina* como mecanismo (X) de peças interdependentes (Y) que não mais funciona; “*Foi o peso do gelo que quebrou minha perna [...]*”, em que *a perna* (Y), antes integrada à estrutura do corpo (X), deixa de contribuir para o seu funcionamento, ou então, *o osso* (da perna) (X), antes visto em sua inteireza e solidez, nos dá *partes* ou *pedaços* (Y); “*Técnico [...] admite que quebrou a cabeça dois dias para vencer o Corinthians*”, em que se tem *a cabeça* como cérebro, conjunto integrado (X) de funções (Y) próprias ao trabalho intelectual, e cuja perda de solidariedade resulta no que não funciona como se espera, na exaustão de raciocínio; o mesmo vale para “*A corrida me quebrou*”, em que o *sujeito*, apreendido como um organismo (X) que funciona graças à integração das funções dos diferentes órgãos (Y), se vê exaurido, tal como um organismo que perde sua força, deixa de funcionar etc.

No **grupo II**, (X) apresenta-se como uma unidade coesa cuja solidariedade implica um constituinte de natureza circunstancial dado sua inserção no espaço-tempo. A natureza circunstancial traz uma solidariedade que não se perpetua, resultando em um outro rumo (há desvio, mudança).

- **[...] caracterizado pela grande onda que se quebrou sobre a embarcação.** Nesse enunciado, (X) é a *onda*, movimento ondulatório dotado de regularidade, e (Y), um fenômeno imbricado a outro circunstancialmente e sem o qual a regularidade não existiria, i.e. *a oscilação entre cristas e vales, quebrar* marcando a atualização do ato de rebentação de sua crista;
- **[...] o cara fez tudo ... : saiu do tom várias vezes, errou o tempo, quebrou o ritmo da musik e ainda esqueceu algumas partes da letra.** (X), aqui, é o *ritmo*, movimento coordenado, dotado de repetição de *intervalos musicais* (Y) presentes na composição musical. *Quebrar* marca o cessar da ordenação da composição musical.
- **A terapia do riso quebrou a rotina de Centro de Hemodiálise de Patos [...].** Tem-se a *rotina* (X) como conjunto de *práticas* (Y) que se constituem pela repetição, pela regularidade, no espaço-tempo, de um esquema invariável, *quebrar* marcando a interrupção de uma dada prática em um dado momento.

Para dar outros exemplos do **grupo II**, temos: “*Sua cabeça quebrou-se para trás*”, em que (X) é o alinhamento harmônico entre *cabeça-corpo* no seu modo de se movimentar, *sua cabeça* (Y) atualizando um movimento distinto daquele do corpo ao qual se integra; em “[...] quem quebrou o fio da conversa poderia ainda informar [...]”, (X) é o *fio da conversa* como troca verbal que se desenrola de forma encadeada no

tempo, *quebrar* remetendo à atualização de *uma colocação* (Y) que não responde à sequência observada; em “[Chico] *quebrava agilmente a direção, pisando no acelerador*”, temos (X) como movimento uniforme, o movimento que a direção confere ao carro ao dirigi-lo. (Y), constituinte circunstancial de (X), é a *atualização do ato de dirigir*, *quebrar* dizendo que novos movimentos, que rompem a uniformidade da direção, vão sendo atualizados. A esses enunciados, somem-se os que se seguem, só mencionados: “*Quebrou-se o corpo, desviando do golpe*”; “*Quebrei a esquina [...]*”; “*O sono é quebrado por [...] períodos de sono REM.*”; “*O golpe militar de 1889 quebrou a sucessão natural ao trono brasileiro*”, entre outros.

No **grupo III**, (X) apresenta-se como uma unidade coesa cuja solidariedade não existe fora da predicação (não há uma solidariedade intrínseca, como **grupo I**, nem uma solidariedade circunstancial, extrínseca, como no **grupo II**). Os constituintes não existem fora da solidariedade predicada (há violação, transgressão, vínculos invalidados). São exemplos desse grupo:

- ***O Papa Francisco quebrou o protocolo, saiu do papamóvel e dirigiu-se aos fiéis.*** Tem-se *o protocolo* como conjunto interdependente (X) de regras cerimoniais (Y) a ser cumprido, o próprio protocolo como regra não existindo fora de quem nele se engaja, de seu cumprimento. A quebra do protocolo o torna nulo.
- ***Clooney quebrou a promessa de não voltar a se casar quando[a] conheceu.*** Tem-se *a promessa* como contrato verbal firmado e que institui um vínculo (X) entre partes (Y), não existindo *promessa* fora daquele a quem se promete;
- ***[...] a começar pela adoção da previdência complementar, o maior golpe contra o funcionalismo federal, porque, além de pôr fim à paridade e a integralidade, quebrou a solidariedade entre os servidores com esses direitos [...].*** Nesse caso, tem-se *a solidariedade* como vínculo (X) entre servidores (Y) pelo benefício comum que lhes diz respeito, vínculo que não existe fora do benefício que o institui.

Por fim, para mencionar alguns outros enunciados integrados ao **grupo III**, temos: “[...] *na hora da conversa a pessoa conseguiu quebrar o encanto e deu vontade de você sair correndo?*”, em que *o encanto* é visto como vínculo (X) do sujeito, sob o efeito do charme de outrem, a um outro (*sujeito* e *outro* sendo as partes vinculadas pelo *encanto*), não existindo *encanto* como estado a não ser pelo charme que o motiva; “*Você não quebra a sua palavra, não importa o que lhe custe*”, em que se tem *a palavra* como engajamento pessoal, de natureza verbal e moral, face a outrem e que institui um vínculo (X) entre partes (Y), vínculo que não existe fora daquele para o qual

a palavra foi empenhada; “*A iniciativa [...] quebrou a regra número 1 da cracolândia: É proibido filmar!*”, vê-se a regra número 1 como pertencente a um conjunto ordenado (X) de regras (Y) e como o que não o que não existe fora da própria organização instituída etc.

Passemos agora ao verbo *comer*. Em PB, os usos desse verbo são infinitamente mais interessantes do que dá a ver a simples menção ao “ato de ingerir” empregada, muitas vezes, para descrevê-lo. São exemplos desses usos, a começar pelo exemplo prototípico ao qual ele se vê de saída associado:

- ***Daniel Alves come banana atirada em campo por torcedor [...]*** Nesse enunciado, *comer* apreende *Daniel Alves* como organismo. Evocam-se *a banana* como uma quantidade de substâncias úteis ao desenvolvimento do organismo humano (elemento nutritivo) e *Daniel Alves* como organismo a ser nutrido por um ato específico apoderando-se das substâncias que precisa. Vale dizer que, normalmente, é *o ato de mastigação* que é evocado nessa apoderação, ato que, etimologicamente, traz a representação de nos fazer penetrar de algo a ponto de fazê-lo nosso, de adquiri-lo<sup>12</sup>.
- ***[Ele] Comeu toda a herança paterna em poucos meses.*** O CN *a herança paterna* evoca um volume de bens materiais (uma quantidade) dotados de valor financeiro. *Comer* diz que esses bens serviram de *fonte para* (alimentaram) satisfazer os desejos do sujeito. Nota-se que o uso da *herança paterna*, embora esta possa ser entendida como o que pertence de direito ao sujeito, é visto, graças ao verbo, como não condizente; ora porque o sujeito dela se apodera para uma finalidade não aceita socialmente ou moralmente, ora porque, ao invés de poupá-la, a gasta, fazendo com que “a herança” deixe de ser um patrimônio, um bem acumulado etc. Daí enunciados como “*É verdade que Lorde Mewill comeu a fortuna de seus pais em jogos de cartas e de dados, em rinhas de galos e nas corridas de cavalos...*”, em que o uso não condizente, aqui, da fortuna, é especificado (em jogos, rinhas, corridas).
- ***A tuberculose comeu-lhe os pulmões.*** Evoca-se, nesse enunciado, uma representação na qual os pulmões se veem tomados pela tuberculose. O CN *os pulmões*, apreendido como um órgão constituído de um tecido esponjoso e extensível, tem sua dimensão tomada por uma doença que, ainda que *lhe* seja característica, não é constitutiva de sua natureza (não se espera de *os pulmões* que

---

12 A título de curiosidade, é interessante notar que o verbo não é empregado com *a hóstia*, uma vez que, representando o “Corpo de Cristo”, o alimento (espiritual) nos é dado, oferecido, sem que tenhamos que dele nos apropriarmos. Emprega-se, nesse caso, *receber a hóstia*.

sejam doentes). De *os pulmões sem tuberculose*, passa-se a *os pulmões com tuberculose*.

- ***Minha filha de 9 anos adorou, não queria parar de ler. Comeu o livro!*** O CN *o livro*, delimitado como uma quantidade de texto escrito a ser lido (uma história), tem suas palavras tomadas pelos olhos que nelas pousam. Evoca-se uma representação de intensidade na leitura e simultaneidade entre o movimento dos olhos e o texto por ele percorrido, como se o sujeito se apoderasse da palavra no instante mesmo em que bate os olhos nela. É interessante notar que *comer* alinha as propriedades do ato manifestado pelo sujeito ao *comido*: é pelo fato de *o livro* evocar a representação de uma história a ser lida que o sujeito é visto como o movimento dos olhos que dele se apodera. Interessante notar, ainda, que *comer o livro* não significa que tenha havido uma leitura qualitativamente proveitosa. Em *Vou comer o livro! Preciso ler isso pra hoje!*, o que importa é a finalização da leitura e não se ela é ou não considerada uma boa leitura.
- ***As patas dos cavalos comiam quilômetros em minutos.*** O CN *as patas dos cavalos* evoca *passadas*. As patas em movimento apoderam-se dos quilômetros a cada passada. Percebe-se como *os quilômetros* redefine o modo de apreensão *das patas dos cavalos*, delimitando esse termo como passadas capazes de dele se apoderarem.
- ***O pau está comendo no campo!*** O enunciado evoca uma briga intensa no campo. A representação que se tem é a de um pau em ação, de pauladas que se põem a destruir o que vem pela frente. Temos, assim, golpes que se apoderam do que surge no momento mesmo em que são dados. Há inúmeros exemplos semelhantes no corpus, como “*A metralhadora está comendo, macacada!*” ou “*Seu Sergio Cabral eu também quero fazer um apelo os tiros estão comendo solto na porta da minha casa [...]*”. Esses exemplos, a nosso ver, são dos mais interessantes. Vê-se, em “*A metralhadora está comendo, macacada!*”, como *comer* evoca a representação de uma metralhadora em ação, atirando com intensidade, *i.e.* a manifestação de tiros que tomam o ar, que se apoderam simultaneamente do espaço no qual se atualizam. Nota-se, ainda, que não se espera por essa situação: um dado espaço não foi feito para ser tomado por tiros. Daí não se dizer tão facilmente *O canto do passarinho está comendo solto*. Para enunciá-lo, é necessário construir uma representação que fuja à esperada, como a de um passarinho que canta ininterruptamente, com intensidade. É o que se tem em “*Vai arrancando bem devagar [...], e os caras atrás ficam desesperados, e as buzinas comem soltas. O sinal, claro, está quase amarelo de*

novo.”, em que *as buzinas* remetem ao som incessante provocado pelo buzinar dos carros. Não se pode dizer de uma simples buzinação que ela *A buzina está comendo*, e, mais ainda, que *está comendo solta*.

- **Meu programa carrega VHOST32.EXE e vai comendo memória até dar erro.** O carregamento do programa se apodera da memória do computador, memória entendida como necessária para fazê-lo funcionar. *A memória*, vista como fonte para o funcionamento do computador, é apropriada pelo programa.
- **Ciclovía “comeu” estrada.** Evoca-se uma dimensão para a ciclovía que se apodera da dimensão referente à estrada. *Comer* diz que a ciclovía tomou a estrada: olha-se para *a estrada* e o que se vê é *a ciclovía*, fato que não deixa de fazer referência à estrada que existia antes e que continua a se fazer presente. Pode-se dizer que, em enunciados como esse, esperava-se, finalmente, encontrar o que não se tem, no caso, *a estrada*. Daí exemplos como “*Cadê a vida? A cidade comeu*” ou “*Cadê meu comentário que estava aqui? A censura comeu. Eu e o Estadão estamos sendo censurados. Cadê a liberdade de imprensa?*”, em que é pelo que não se tem que se dá a ver a apoderação. Para ficar apenas no último exemplo, a ausência atestada de comentário quando ele era esperado dá a ver que a censura se apoderou do comentário que havia antes. Vê-se, pela não existência do comentário, a censura.
- **Yamandú é um garoto infernal com seu violão de 7 cordas... Bastava começar a [...] música, e lá estava o demônio (no melhor dos sentidos) novamente “comendo” o violão [...]** Enunciado altamente interessante, em que se evoca uma representação na qual os dedos de Yamandú, em movimentos intensos, se apoderam das cordas de seu violão – e logo, dos sons por elas produzidos. *Comer o violão* não é, simplesmente, tocá-lo. É formar corpo com o violão, é tomar o instrumento para si.

Para entender como se organiza a variação própria aos enunciados trazidos como ilustração, propomos examiná-la a partir da seguinte forma esquemática: *dados uma quantidade Y (volume, dimensão, extensão etc.) e um termo X, ao qual Y é externo, COMER faz com que X apresente propriedades capazes de fazê-lo se apoderar de Y.*

Sobre essa formalização, vale dizer que (Y), graças ao verbo, redefine as propriedades de (X), o que faz com que (X) seja capaz de se apoderar de um (Y) externo<sup>13</sup>, que dele é distinto (porque é outro), que não foi destinado a priori para o fim

---

13 A *relação externa* entre (X) e (Y) precisa ser mais bem elaborada. Nas análises, buscamos evidenciá-la, mas ainda não temos uma formulação condizente com o peso que certamente essa relação adquire no mecanismo enunciativo de *comer*.

que (X) lhe confere, que não é o esperado etc. *Comer* traz a intensidade da apoderação, o que explica inúmeros de seus usos vistos como impactantes, violentos, grosseiros etc., como os atrelados aos campos sexual, policial, entre outros.

Esse funcionamento, segundo hipótese em fase de verificação, decorreria, em parte, do próprio funcionamento de *cum-*, integrado diacronicamente à constituição do verbo, já que esse elemento linguístico, conforme estudos em andamento em PB e em francês sob a ótica da Teoria das Operações Enunciativas<sup>14</sup>, tende a evocar dois elementos não vinculados que, postos em relação de modo contingente, têm seu estatuto redefinido. No caso de *comer*, vemos que (Y) redefine as propriedades de (X), de tal modo que se possa observar a relação de “apoderamento”.

Para melhor compreender o que significa postular a redefinição das propriedades de (X) por (Y), consideremos os enunciados já mencionados e suas respectivas análises, dessa vez, no interior de cada grupo de funcionamento.

No **grupo I**, (Y) apresenta-se como quantidade integrada a (X), ou seja, a quantidade (Y), embora vista intrinsecamente como fonte para a manutenção de (X), é externa a (X) e por (X) apoderada. A representação aproxima-se do que *se consome, se gasta*. São exemplos do **grupo I**, entre outros:

- ***Daniel Alves come banana atirada em campo por torcedor [...].*** A *banana* (Y) evoca uma quantidade de nutrientes integrada pelo ato de mastigação por *Daniel Alves* (X). A manutenção do corpo relaciona-se a seu consumo (ao desaparecimento da banana);
- ***[Ele] Comeu toda a herança paterna em poucos meses.*** A *herança paterna* (Y) evoca uma quantidade monetária (fonte financeira) cujo valor é integrado por *Ele* (X) em atos que satisfazem seus desejos. Sua satisfação relaciona-se ao consumo;
- ***Meu programa carrega VHOST32.EXE e vai comendo memória até dar erro.*** A *memória* (Y), quantidade de informações servindo de fonte para o funcionamento do computador, é integrada por (X), *o programa*, na atualização que permite a sua execução.

---

14 Ver dissertação em andamento de Thatiana R. Vilela (EFLCH-UNIFESP) sobre a preposição COM em PB, e tese, em andamento, de Vanessa S. L. Trauzzola (EFLCH-UNIFESP), sobre o prefixo CO- e variantes em PB, ambas sobre os mecanismos enunciativos que sustentam essas unidades. Ver ainda, em língua francesa, estudos sobre o funcionamento da preposição AVEC (Paillard, Denis et al., *Grammaire des prépositions*, tomo 2, em fase de finalização) e do prefixo COM- (e variantes) (Ashino, Fumitake, *Contribution à l'étude de la notion de réciprocité en français contemporain*, Thèse, Université Paris Diderot, 2012). Estes trabalhos, acreditamos, contribuirão para melhor entender o mecanismo enunciativo próprio a *com*, independentemente de sua categorização.

Nesse grupo, excetuando o caso de “*Daniel Alves come a banana*”, a relação externa entre (X) e (Y) envolve um parâmetro de avaliação que se fundamenta no que é esperado: *comer* implica o que foge a esse parâmetro. *A memória* da qual se apodera o programa está para além do esperado na atualização do próprio programa. O mesmo ocorre em “[...] *eu não sei o que acontece, meu carro come gasolina*”, em que *a gasolina* do qual se apodera *meu carro* está para além do que se espera em termos de consumo de gasolina; por sua vez, *a herança paterna* da qual *ele* se apodera é vista como algo direcionado para uma finalidade não esperada, ou então, deixa de ser herança (um patrimônio) porque foi gasta.

No **grupo II**, (Y) apresenta-se como quantidade circunstancialmente apropriada por (X) em função do ato manifestado pelo próprio (X). A natureza relacional de *apropriação* implica um ato de *tomada para si* no instante em que (X) realiza o ato. São exemplos do **grupo II**, entre outros:

- ***Minha filha [...] não queria parar de ler. Comeu o livro!***, em que *o livro* (Y) delimita uma quantidade de escrita apropriada por *minha filha* (X) à medida que se atualiza um ato que toma as palavras ofensivamente;
- ***As patas dos cavalos comiam quilômetros em minutos.***, em que o CN *os quilômetros* (Y) evoca uma extensão espacial (uma dimensão) apropriada pelas *patas dos cavalos* (X) à medida que se atualizam circunstancialmente *passadas*;
- ***O pau está comendo no campo! O pau*** (X) atualiza *pauladas* que se apropriam circunstancialmente do espaço (Y) no qual ocorrem, especificado pelo *o campo*;
- ***Bastava começar a próxima música, e lá estava [Yamandú] “comendo” o violão [...]. Yamandú*** (X) atualiza *atos de dedilhar* que se apropriam das cordas à medida que são realizados.

Nesse grupo, a relação externa entre (X) e (Y) não deixa de envolver um parâmetro de avaliação, uma vez que se convoca, de algum modo, uma posição outra que a esperada. Por exemplo, em *Comeu o livro!*, ao que nos parece, marca-se a ofensiva da apropriação, o que faz com que o ato manifestado não seja assimilável ao simples ato de ler: o texto em sua dimensão foi tomado intensivamente pelo movimento dos olhos. Já em *As patas dos cavalos comiam quilômetros*, a ofensiva das *passadas* evoca a exaustão e intensidade da corrida, assim como em [...] *lá estava [Yamandú] “comendo” o violão [...]*, a ofensiva do movimento dos dedos esgota as cordas, tira o máximo delas... Por fim, em *O pau está comendo no campo!*, é a ofensiva das *pauladas*

– e a consequente invalidação de uma paz desejada – que é evidenciada.

No **grupo III**, não há quantidade integrada a (X), nem por (X) apropriada circunstancialmente. É pelo que se vê *afetado* que se percebe a quantidade já apoderada. A representação aproxima-se do que desaparece, se destrói. (Y) apresenta-se como quantidade afetada por (X), sendo que, fora da afetação, não há quantidade apoderada. A natureza relacional de *afetação* implica um confronto qualitativo em que se observa *inexistência de Y afetado versus Y afetado*.

- ***A tuberculose comeu-lhe os pulmões.*** *A tuberculose* (X) evoca uma doença que toma *os pulmões* (Y), afetando-os. É pelo afetado, pelo fato de haver *pulmões com tuberculose*, que se verifica que a tuberculose apoderou-se dos pulmões;
- ***Ciclovía “comeu” estrada.*** Nesse enunciado, é o CN *ciclovía* (X), pela largura evocada, que toma *estrada*. Se a *ciclovía* se sobrepõe completamente à *estrada* ou se a toma parcialmente, não vem o caso. O que importa é que é pela presença de *ciclovía* que se verifica que não há mais *estrada*, que ela foi tomada;
- ***Cadê meu comentário que estava aqui? A censura comeu.*** A ausência atestada de comentário quando ele era esperado dá a ver que *a censura* (X) se apoderou do *comentário* (Y) que havia antes. Vê-se, pela não existência do comentário, a *censura*, o que significa que, pelo que não se tem, é dado a ver a apoderação.

Há inúmeros outros exemplos no corpus que se inserem nesse grupo, dentre os quais mencionamos: “[...] a ferrugem comeu uns 30 centímetros da porta [...]”; “Uma espessa barba comia-lhe parte do rosto.”, “Só no último século, o mar comeu 13 centímetros de costa em Portugal [...]”; “[...] se comeu de raiva” etc. No caso do último enunciado, tem-se *raiva* (X) como emoção que toma o sujeito (Y), i.e. o conjunto de suas funções físico-psíquicas, contra a sua vontade, dando a ver alguém enraivecido. Mais uma vez, é pelo fato de se ver um sujeito enraivecido que se representam as funções físico-psíquicas apoderadas pela raiva. Em enunciados como esse (*comeu-se de raiva, de inveja, de ciúmes etc.*), nota-se que o sujeito é tomado repentinamente por emoções sobre as quais ele não tem domínio. Por exemplo, em “Ele se comeu de paixão” (ou de desejo), *paixão* e *desejo* são sentimentos intensos e que dele emanam independentemente de sua vontade, porque provocados pelo outro. Esses sentimentos fogem a seu controle. Comer diz, assim, que, ao olhar para o corpo de um sujeito, ao percebê-lo, o que nele se vê são esses estados que lhe escapam, o que atesta, uma vez mais, uma relação externa entre (X) e (Y): (X) é tomado por um sentimento que, de uma

certa maneira, não lhe pertence, no sentido de que ele não é capaz de dominá-los. Daí não se dizer comeu-se de carinho, de ternura etc.

### **Contribuições para a compreensão de expressões com *comer* e *quebrar***

O estudo apresentado traz os resultados de análises que se encontram em etapas diferentes de desenvolvimento, visto ser este trabalho a primeira formalização que fazemos do mecanismo enunciativo de *comer*, o que não é o caso para *quebrar*. No entanto, embora haja, ainda, questões cuja compreensão ainda está a caminho, acreditamos ser possível propor uma reflexão para expressões como “*O pau comeu!*” – presente, aliás, no ditado popular, “*Escreveu não leu, o pau comeu!*” – e “*O pau quebrou!*” tomando como ponto de partida as características de funcionamento próprias a cada verbo.

É importante ressaltar, antes, o fato de que falar em *solidariedade desfeita* para *quebrar* e de *quantidade apoderada* para *comer* coloca, de saída, que a matéria semântica constitutiva de cada verbo é de natureza abstrata e relacional, sendo estas as formulações que, por ora, nos parecem descrever mais adequadamente as representações em jogo nos diferentes enunciados. Assim, nas identidades semânticas verbais tal como estão postas, se vê integrada a variação, e isso por serem as formas esquemáticas um potencial significante que se elabora no vai-e-vem entre o empírico e sua formalização: é na observação de cada uso, no exame das determinações conferidas pelo verbo aos termos por ele convocados para se enunciar, nas restrições que lhes impõem e nas especificidades que esses mesmos termos lhe atribuem, que se evidenciam os parâmetros de sua identidade. Isso significa que, na análise de cada enunciado, o modo como se apresenta a apreensão de um dado termo não deve ser lido como um conteúdo que lhe seria inerente, mas, sim, como determinações oriundas do mecanismo enunciativo do verbo<sup>15</sup>.

---

15 Os exemplos iniciais em que apresentamos os verbos com o CN *minha bateria* teve por objetivo evidenciar essa problemática. *Minha bateria*, com *quebrar*, vai evocar um conjunto de componentes integrados, seja o de um aparelho, seja o de um instrumento musical, porque esse verbo pede por uma união coesa de elementos, por uma *solidariedade* para poder se enunciar. Com *comer*, embora *minha bateria* possa ser vista como um aparelho, não vem ao caso sua apreensão como um conjunto de componentes integrados. No enunciado *O facebook comeu minha bateria*, as determinações conferidas ao termo são, justamente, outras, já que o CN é apreendido como uma fonte de energia.

Voltando-nos agora para as expressões que nos interessam, vimos que em um enunciado como (1) *O pau está comendo no campo!*, *comer* faz com que o CN *o pau* seja apreendido como agente, como uma representação do que golpeia, de golpes que se põem a destruir o que vem pela frente. *A quantidade*, um dos parâmetros próprios a *comer*, consiste na dimensão espacial delimitada, no enunciado, por *no campo*, que se vê circunstancialmente tomado por golpes diversos, logo, *apoderado*.

Isso explicaria o uso frequente de *solto* com *comer* (*comendo solto*) para representar *golpes* que se manifestam desordenadamente, sem encontrar resistência etc., em suma, golpes que se apoderam desordenadamente do que surge no momento mesmo em que são dados.

Já com o verbo *quebrar*, o que está em jogo é uma *solidariedade desfeita*: o CN *o pau* – a ser apreendido, portanto, como uma unidade coesa que, ao mesmo tempo, deixa de se verificar – tende a evocar representações relacionadas ao que confere sustentação, equilíbrio, apoio, na qual a *solidariedade* se dá na junção entre o que se equilibra. *Quebrar* convoca, assim, contextos que remetem ao desequilíbrio, à desarmonia, à desordem. Note-se, ainda, que, diferentemente de *comer*, *o pau* é o afetado, podendo aparecer, também, em enunciados como *Ele quebrou (o maior) pau!*.

Por exemplo, em (2) *O pau quebrando no #DebateNoSBT e ninguém me avisa? Como assim?*, o enunciado evoca conflito, briga, desentendimento verbal entre as pessoas. Isso pode ser explicado pelo fato de *o pau* remeter, sob a ótica da solidariedade solicitada pelo funcionamento enunciativo de *quebrar*, à sustentação observada no âmbito de um grupo, aqui, a ser lida, entre outras possibilidades, como um comportamento equilibrado de um debatedor face ao outro, equilíbrio que se desfaz. Daí, as representações remeterem, com frequência, à *disputa verbal* que faz com que o equilíbrio esperado entre as pessoas deixe de existir, dadas as trocas hostis que se manifestam. Os contextos desencadeados, por, por exemplo, *Eles quebraram o pau*, evidenciam justamente a situação descrita:

- ***Eles quebraram o pau para mudar de time.*** O atacante espanhol Fernando Torres exigiu ser vendido ao Chelsea pelo Liverpool, em 2011, faltando sete dias para o fim da janela de transferências. E ele conseguiu, depois de muita conversa e um depósito de R\$ 156,5 milhões. Negociações no mundo do futebol nem sempre são amigáveis, e a “lealdade” vista em Torres neste caso não é um caso isolado no mundo da bola.

***Conheça outros que quebraram o pau para trocar de camisa!***<sup>16</sup>;

- ***Marcos X Neto - Quebra pau ao vivo!*** Palmeiras responde críticas de Neto, ex Corinthians, de uma maneira bem DUVIDOSA!! ***Depois eles quebraram o pau ao vivo na tv***, veja com exclusividade!<sup>17</sup>
- [...] contei pros meus pais e ***eles quebraram o pau com a minha irmã pelo telefone***. o negocio foi feio. ela ficou chorando um tempão e nossos pais mandaram a gente passar o resto das férias na casa da minha vó até eles voltarem [...] <sup>18</sup>.

Em suma, observa-se, pelas reflexões desenvolvidas, de que maneira *comer* e *quebrar* guardam as características constitutivas de seus mecanismos enunciativos, evidenciando, no sentido do que disse Moura (2002), representações mais flexíveis (e mais ricas) que abarcam o idiomático, o figurado, o informal, entre outros qualificativos atribuídos às expressões.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Creissels, Denis. 1995. *Elements de syntaxe générale*. Paris: PUF.

Culioli, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation I*. Paris: Ophrys.

De Vogüé, Sarah. 2011. Os princípios organizadores da variedade das construções verbais. Tradução de Márcia Romero. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p.276-315.

De Vogüé, Sarah; Franckel, Jean-Jacques; Paillard, Denis. 2011. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Organização de textos e de tradução por Márcia Romero & Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto.

De Vogüé, Sarah; Paillard, Denis. 1997. Identité lexicale et hétérogénéité de la variation co-textuelle : le cas de *suivre*, C. Guimier (ed.), *Co-textes et calcul du sens*, Presses Universitaires de Caen, p.41-62.

Franckel, Jean-Jacques (Dir.). 2002. Le lexique entre identité et variation. *Langue Française 133*. Paris: Larousse.

Franchi, Carlos. 2006. [com Esmeralda V. Negrão & Ana Lúcia Müller] *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial.

Marque-Pucheu, Christiane (Dir). 2001. Les figures entre langue et discours. *Langue Française*. Paris : Larousse.

---

16 Fonte: <http://esportes.r7.com/futebol/fotos/eles-quebraram-o-pau-para-mudar-de-time-relembra-astros-e-pernas-de-pau-20130207-8.htmlv>, acesso em 20/09/2015.

17 Fonte: [https://www.youtube.com/all\\_comments?v=-MirF\\_GRpvA](https://www.youtube.com/all_comments?v=-MirF_GRpvA), acesso em 20/09/2015.

18 Fonte: [http://forum.jogos.uol.com.br/minha-irma-vai-trazer-o-namorado-dela-amanha-q-mandou-eu-cair-fora-wtf-update-pag-15\\_t\\_2897236?page=15](http://forum.jogos.uol.com.br/minha-irma-vai-trazer-o-namorado-dela-amanha-q-mandou-eu-cair-fora-wtf-update-pag-15_t_2897236?page=15), acesso em 20/09/2015.

Mortureux, Marie-Françoise. 2008. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin.

Moura, Heronides M. de M. 2002. Polissemia e indeterminação semântica. *Delta*. 18. São Paulo: PUC.

Romero, Márcia. 2011. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p.152-163. [www.revel.inf.br].

Romero, Márcia; Trauzzola, Vanessa S. L. 2014. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópio*. Rio Grande do Sul. v. 12, n. 02, p.239-248.



## ASPECTOS SEMÂNTICOS, SINTÁTICOS E DISCURSIVOS DA ANTONOMÁSIA DO NOME PRÓPRIO

Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri MARTINS<sup>19</sup>

### RESUMO

Segundo as gramáticas tradicionais da língua portuguesa, denomina-se *derivação imprópria* ou *conversão* o fenômeno de passagem de nome próprio a comum e vice-versa. Muitos estudiosos da linguagem preferem chamar essa passagem de conversão subcategorial ou transsubcategorização, a fim de marcar que a relação se dá entre duas subcategorias, ou subclasses, que pertencem a uma classe maior, a dos substantivos. Aliado a isso, na maioria das vezes, as gramáticas tradicionais da língua portuguesa não evidenciam os traços formais que possibilitam essa passagem, pois já aparecem com a mudança de subclasse, como “damasco” e “quixote” (Cunha; Cintra, 2008). Diante desse quadro, é necessário explicitar os elementos que formam a estrutura interna da antonomásia do nome próprio, isto é, os determinantes e os modificadores, periféricos que ficam ao redor do núcleo referencial do sintagma nominal. Chamaremos de determinantes os “ocupantes da porção do SN que precede o seu núcleo” (Azeredo, 2000), isto é, ocorrem à esquerda do núcleo nominal, como os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos, os quantificadores definidos (os numerais) e indefinidos (pronomes indefinidos) e de modificadores os periféricos que ocorrem geralmente à direita, a posição canônica, ou não marcada. Os principais modificadores do núcleo nominal na língua portuguesa são os adjetivos, as locuções adjetivas e as sentenças relativas. O objetivo do trabalho é chamar a atenção para o processo de referenciação que os determinantes e os modificadores que formam a estrutura semântico-sintática da antonomásia do nome próprio revelam no processamento discursivo (Nascimento; Oliveira, 2004), tendo em vista uma concepção de linguagem multissistêmica funcionalista-cognitivista, desenvolvida por Castilho (2010).

**PALAVRAS-CHAVE:** antonomásia; nome próprio; determinantes; modificadores; discursivização

---

19 Instituto Federal Fluminense (IFF)- campus Campos-Centro. Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagem (NECEL/IFF). Coordenação do curso de Letras e COLINCO. Rua Doutor Siqueira, 273-Parque Tamandaré- Campos dos Goytacazes- RJ- Brasil, CEP: 28030-131.  
E-mail: [ana.poltronieri-martins@iff.edu.br](mailto:ana.poltronieri-martins@iff.edu.br)

### **Por uma concepção de linguagem multissistêmica funcionalista-cognitivista.**

De acordo com Castilho (2010), o multissistema da língua é composto por quatro sistemas, mediado pelo *domínio ou dispositivo sociocognitivo*, (DSC): *Discursivização, Gramaticalização, Lexicalização e Semanticização*.

O sistema do discurso, denominado *Discursivização*, é “o processo de criação de textos, administrado pelo dispositivo sociocognitivo” (Castilho, 2010:134). É o sistema responsável pela construção de instâncias enunciativas e pelas decisões relativas à escolha e elaboração do tópico discursivo. Segundo Castilho (2010), na constituição do discurso, ativamos mecanismos de diferente natureza: categorias cognitivas, como *frames* e *perspectiva*, que é o ponto de vista adotado pelos interlocutores em relação ao texto, tais como voz verbal, escolha lexical, dêixis e foco; categorias sociais dos interlocutores, que afetam escolhas lexicais e estruturas linguísticas; e as categorias discursivas do texto, como paragrafação, tópico discursivo, repetição e paráfrase, coesão textual, parentetização e digressão.

O sistema da gramática, denominado *Gramaticalização*, define o processo de ativação da gramática e é “responsável pela construção dos sintagmas e das sentenças, pela ordenação dos constituintes, pela concordância, pela organização da estrutura argumental etc..” (Castilho, 2010:163). Esse processo visa à organização formal do texto, por meio de operações morfossintáticas. Na reativação, ou *regramaticalização* neste sistema, tem-se a reanálise das propriedades gramaticais, alterando classes gramaticais e funções sintáticas. Já a *desgramaticalização* é a desativação de propriedades gramaticais, como, por exemplo, a elipse de constituintes sentenciais na sintaxe.

O sistema do léxico, que engloba as operações de *Lexicalização*, governa o processo de criação de palavras por meio de caminhos diversos, tais como a *etimologia*, a *neologia* e o *empréstimo*. Durante o processamento discursivo, tomamos decisões sobre a escolha do léxico e das palavras que devemos ativar, reativar ou desativar. Castilho destaca que a *lexicalização* é “um processo negociado ao longo das interações linguísticas, não se trata de uma iniciativa individual, pois obviamente as palavras são criadas para a comunicação” (Castilho, 2010:110). Os processos de derivação lexical e composição lexical são operacionalizados no princípio de reativação, denominado, neste sistema, de *relexicalização*, por meio do qual reorganizamos os traços semânticos e as

categorias cognitivas, criando, assim, novas palavras. Já a desativação lexical, a *deslexicalização*, é a “morte das palavras” (Castilho, 2010:117).

Por último, temos o sistema semântico, a *Semanticização*, que, conforme Castilho (2010: 122), “é o processo de criação dos sentidos, administrado pelo dispositivo sociocognitivo”, por meio do qual ativamos e organizamos nossos *frames*, *scripts* e cenários; também associamos sentidos de palavras e de expressões linguísticas, para motivar, por exemplo, recursos de expressividade, como a metáfora e a metonímia; e movimentamo-nos em espaços de diferentes características, como o real e o ficcional, para compreendermos inferências e pressuposições. Esse sistema também é responsável pelas *ressemantizações*, reativando e alterando sentidos, e pela *dessemantização*, ou desativação semântica, que “está por trás das alterações de sentido provocadas pelas metáforas, pelas metonímias, (...), por meio dos quais “silenciamos” o sentido anterior e simultaneamente ativamos novos sentidos” (Castilho, 2010:133). Segue a representação gráfica da teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista, de Castilho (2010):

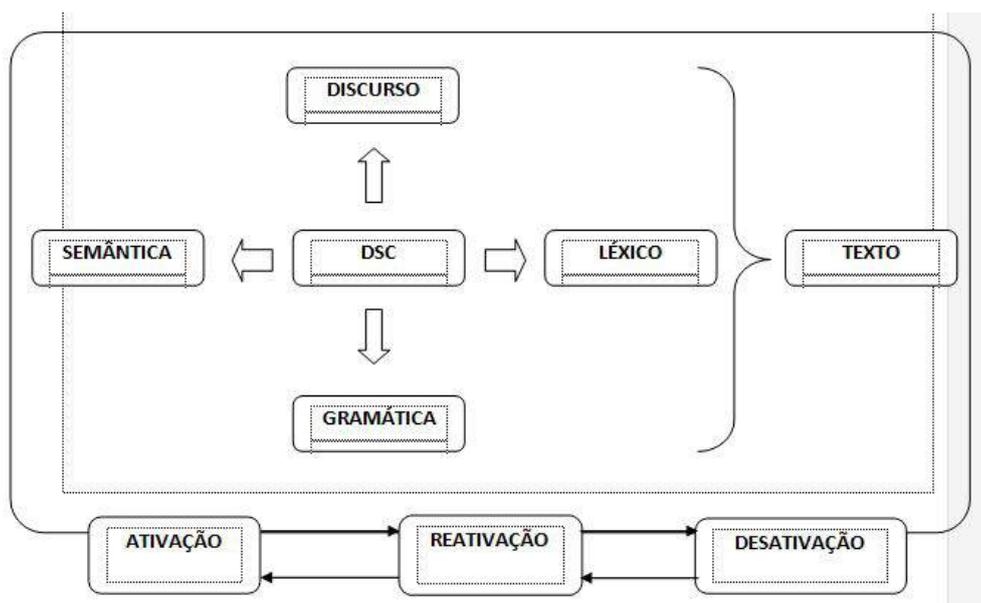


Figura 1. Teoria Multissistêmica Funcionalista-Cognitivista

Para Castilho (2010), o *domínio sociocognitivo* (DSC) está presente em todos os sistemas das línguas naturais. Pode-se, assim, afirmar que a linguagem é uma das janelas, ou aberturas, para a compreensão e interpretação dos processos que se realizam na mente humana. Ao abraçar a teoria Multissistêmica Funcionalista-Cognitivista, pretendemos nos afastar da tentação de ver a língua como produto de natureza estanque e homogênea, visão ainda presente em inúmeras gramáticas, principalmente as pedagógicas, nas quais a significação é um produto e não um processo que implica a

ativação de diferentes sistemas linguísticos. Logo, a significação será, na verdade, o resultado da ativação de elementos lexicais com propriedades gramaticais e semânticas constituídas no processamento discursivo, ou *discursivização*, tendo como elemento nuclear o *domínio sociocognitivo* (DSC). Ou como bem diz Travaglia (1996:237): “cada elemento da língua e/ou cada tipo de elemento funciona como pista ou marca de instruções relacionais interpretativas para a produção de efeitos de sentido”. No caso das antonomásias do nome próprio, a ativação dos sistemas linguísticos vai além de definir a antonomásia como passagem do nome próprio a nome comum e vice-versa, conforme a visão das gramáticas tradicional e pedagógica, pois partimos da hipótese que o *domínio sociocognitivo* (DSC) ativa sentido(s) do nome próprio no processo de discursivização. Porém, deve-se chamar a atenção para o fato de que as antonomásias do nome próprio já lexicalizadas, ou seja, sedimentadas pelo uso do falante ou dicionarizadas, normalmente ativam o sentido mais consagrado, reconhecido e aceito pelos usuários da língua em questão. É o caso das antonomásias do nome próprio como “mauricinho”, “patricinha”, “don juan”, “judas”, entre outras. A definição clássica de antonomásia, tal como se vê em Bechara (2009), a seguir, engloba, a nosso ver, essas antonomásias do nome próprio, já desgastadas pelo uso e, por isso, vistas como nome comum:

Passagem de nomes próprios a comuns. – Não nos prendemos apenas à pessoa ou coisa nomeada; observamos-lhe qualidades e defeitos que se podem transferir a um grupo mais numeroso de seres. Os personagens históricos, artísticos e literários pagam o tributo de sua fama com o desgaste do valor individualizante do seu nome próprio, que, por isso, passa a comum. Por esta maneira é que aprendemos a ver no *Judas* não só o nome de um dos doze apóstolos, aquele que traiu Jesus; é também a encarnação mesma do *traidor*, do *amigo falso*, em expressões do tipo: *Fulano é um judas*. Desta aplicação geral de um nome próprio temos vários outros exemplos: *dom-joão* (homem formoso; galanteador; irresistível às mulheres), *tartufo* (homem hipócrita, devoto falso), *cicerone* (guia de estrangeiros, dando-lhes informações que lhes interessam), *benjamim* (filho predileto, geralmente o mais moço; o mais jovem membro de uma agremiação, prende-se ao personagem bíblico que foi o último e predileto filho de Jacó), *áfrica* (façanha; proeza; revive as façanhas dos antigos portugueses nessas terras). Passam a substantivos comuns os nomes próprios de fabricantes, e de lugares onde se fazem ou se fabricam certos produtos: *estravários* (= violino de Stradivarius), *guilhotina* (de J. Inácio Guillotin), *macadame* (do engenheiro Mac Adam), *sanduíche* (do conde de Sandwich), *havana* (charuto; em

Portugal, havano), *champanha* (da região francesa Champagne), *cambraia* (da cidade francesa de Cambray). (Bechara, 2009:114)

Um aspecto marcante nos exemplos citados por Bechara (2009), principalmente aqueles que marcam a passagem de nomes próprios a comuns, é a perda da letra maiúscula no nome próprio. Sabemos, por meio do estudo da língua portuguesa, que a letra maiúscula faz parte da plasticidade do nome próprio, ou seja, de sua forma em nossa língua. Diante disso, parece possível dizer que a perda da letra maiúscula, nos exemplos arrolados na definição de Bechara (2009), retira esse *status* de nome próprio dado ao signo verbal, colocando-o no patamar de um nome comum, que denota e conota uma classe de objetos.

O último critério é o *gramatical*, que, segundo Ullmann (1987), varia de uma língua para outra. Algumas línguas aceitam o artigo e os determinantes diante dos nomes próprios, outras não os admitem, como o inglês, no qual o uso é restrito a alguns topônimos. A pluralização é outra característica ligada ao critério gramatical, visto que muitos nomes próprios perdem seu *status quo* de singularidade e de identificação a partir do momento que são pluralizados.

Ullmann (1987) também aborda em seus estudos semânticos a passagem de nomes próprios a nomes comuns e vice-versa. Diferentemente de muitos gramáticos, Ullmann afirma que “a fronteira entre as duas categorias não é de modo algum decisiva” (Ullmann, 1987:160), como bem exemplificam os sobrenomes portugueses — *Leitão*, *Fidalgo*, *Monteiro*, *Cardim*, entre outros — que marcam qualidade, profissão, região geográfica etc., embora muitos falantes de língua portuguesa não saibam que, etimologicamente, esses sobrenomes têm sua origem em nomes comuns.

Sobre a passagem de nomes próprios a nomes comuns, Ullmann (1987) enquadra-a em dois grupos: o *metafórico* e o *metonímico*. O primeiro grupo, o metafórico, criou-se em virtude de “qualquer tipo de semelhança ou aspecto comum” (Ullmann, 1987:161), sendo o caso de *cicerone*, palavra de origem italiana, que, por etimologia, segundo o Houaiss (2009), estabeleceu-se na língua devido à comparação da fala expansiva dos guias turísticos de Roma com a eloquência efusiva de Cícero. O segundo, o metonímico, de acordo com Ullmann, baseia-se “em qualquer relação, que não a semelhança: a que há entre o inventor e a invenção, entre o produto e o lugar de origem etc..” (Ullmann, 1997:162). São casos típicos de metonímia: “Roubaram um *Portinari*” (o autor pela obra), “Compre uma *gilete* para mim” em vez de “Compre uma lâmina de barbear para mim” (o inventor pela invenção), “Adoro *leite moça* com

morango” (o nome de fantasia pelo produto, que, no caso, é o leite condensado). Em alguns casos a opacidade, ou apagamento, já é tão forte que, muitas vezes, o falante já não faz mais a associação metonímica, como é o caso do verbete *sanduíche*, que, segundo Houaiss (2009), foi um tipo de pão com carnes fatiadas criado pelo Conde de Sandwich durante um longo jogo de cartas do qual ele não poderia se ausentar.

### **Operações de lexicalização, gramaticalização e semantização na construção de antonomásias do nome próprio no processamento discursivo, ou discursivização.**

De acordo com a gramática tradicional, denomina-se *derivação imprópria* ou *conversão* o fenômeno de passagem de nome próprio a comum e vice-versa. Muitos estudiosos da linguagem preferem chamar essa passagem de *conversão subcategorial* ou *transsubcategorização*, a fim de marcar que a relação se dá entre duas subcategorias, ou subclasses, que pertencem a uma classe maior, a dos substantivos. Nas gramáticas tradicionais e pedagógicas, observamos que os exemplos citados, na maioria das vezes, não evidenciam os traços formais que possibilitam essa passagem, pois já aparecem com a mudança de subclasse, como *damasco* e *quixote* (Cunha; Cintra, 2008:118), isto é, não apresentam o processo sintático. Diante desse quadro, é necessário explicitar os elementos que formam a estrutura interna e funcional da antonomásia discursiva do nome próprio, isto é, os determinantes e os modificadores, periféricos que ficam ao redor do núcleo referencial do sintagma nominal. Chamaremos de *determinantes* os “ocupantes da porção do SN que precede o seu núcleo” (Azeredo, 2000: 189), isto é, ocorrem à esquerda do núcleo nominal, como os artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos, os quantificadores definidos (os numerais) e indefinidos (pronomes indefinidos) e de *modificadores* os periféricos que ocorrem geralmente<sup>20</sup> à direita, a posição canônica, ou não marcada. Os principais modificadores do núcleo nominal na língua portuguesa são os adjetivos, as locuções adjetivas e as sentenças relativas.

Seguem os principais tipos de periféricos ativadores de antonomásias discursivas do nome próprio que encontramos nos exemplos retirados do *corpus*, composto por textos publicados em livros, jornais e revistas brasileiros:

---

20 Muitas vezes os modificadores podem vir em uma posição não habitual, ou marcada, para dar ênfase a um valor semântico diferente. Ex.: “Um advogado velho/ Um velho advogado”.

(1)- Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por artigos definidos e indefinidos, seguidas ou não de adjetivos, ou de termos com sentido de posse:

(1.1) “Você tem que entender, Mauro, que hoje você é um formador de opinião, atingiu o mesmo patamar de *um Gugu*, de *uma Xuxa*, de *uma Mara Maravilha*.”

(1.2) “Como o Twitter é, para Sara Carbonero, a nova Inquisição, alguns blogueiros espanhóis já se perguntam, irônicos, se a namorada de Casillas não seria, então, *a Joana d’Arc moderna*.”

(1.3) – Enéas perdeu o charme (charme???). E o eleitorado também. Hoje, *o Le Pen tupiniquim* chama-se Garotinho. De modo que se existe ou não uma madame Enéas pouca ou nenhuma diferença fará. E não adianta gritar.”

(1.4) “O Lula ia ser *o Kerensky dele*. Ele, naturalmente, seria o Lenin. Porque ele só brinca se for o Lenin... Pena não haver *um Eisenstein* pra filmar esse *revival* da revolução russa em forma de chanchada.”

(1.5) “O Jenuíno seria o articulador político do governo, seria *o Luiz Eduardo Magalhães deles*. Seria engolido também. Mas teria *fair play* como sempre.”  
(sic)

(1.6) “Passei pelo Copacabana Palace e estava um auê. Era o Mercosul assolado pelo fantasma do Pinochet. O processo pode demorar anos. Ele podia ir logo pra Torre de Londres em vez de ficar pagando 40 mil dólares por mês de aluguel.  
– É *a Mary Stuart chilena*...”

(1.7) “Naquela época não havia televisão, de modo que vivíamos *numa Hollywood radiofônica*.”

(2) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por pronome adjetivo, seguidas ou não de adjetivos:

(2.1) “Como a que vi estampadas no rosto de Carla Perez e Xandy, no programa de quem? Da Hebe, claro. Não passo uma segunda-feira sem dar uma espiadinha no que *a nossa Ivana Trump* está aprontando.”

(2.2) “Estou vivendo *a minha Yugoslávia particular*. Meus gatos se deixaram contagiar e estão em pé de guerra.”

(2.3) “Fazendo um *tour* via controle remoto dei com Arlete Salles no *Você Decide* da semana passada. Mesmo com as limitações televisivas, o talento de Arlete explode. A telinha é pequena para contê-la. Que atriz! Que comediante!  
– *É a nossa Mary Tyller-Moore.*”

(2.4) “– Raul é insubstituível! Ele que fosse pra Record! – Já o prefeito de São Paulo, Celso Pitta, revelou, no Globo, seu sonho de ser bailarino, dançar Copélia, a Morte do Cisne. Teria sido *a nossa dame Margot Fonteyn.*”

(2.5) “– Porque, verdade seja dita, o Cid tem uma voz belíssima! De fato, é uma manifestação divina. É o próprio Verbo. Cid é *o nosso Charlton Heston vocal.*”

(3) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por locuções adjetivas:

(3.1) “Eles viveram uma *wonderful life*. Eram *o James Stewart e a Donna Reed do noroeste paulista.*”

(3.2) “Na época do twist, em Bauru, só andava com gente in, era amigo da garota mais popular, bonita e gostosa da cidade; líder da torcida de basquete, baliza da banda do colégio, uma cópia dessas *american girl’s* que a gente vê no cinema, *a Olívia Newton-John de Bauru.*”

(3.3) “Tia Hilda diz que consegue muito bem imaginar o constrangimento que deve ter sido quando o Racine (e o Goethe!) disseram que Shakespeare era *a Janet Clair de Stratford on Avon*, que *Romeu e Julieta* era *Os ossos do barão do século XVI.*”

(3.4) “Outra que não perde a animação é a *Regina Duarte da nossa política*, FHC.”

(3.5) “Quem anda animadíssima também, com seu programa no Shoptime da Net, é a neo-evangélica Monique Evans, a Darlene Glória dos anos 90.”

(4) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por anguladores, ou delimitadores:

(4.1) “Falando nisso, é comovente a lealdade da Betty Szafir e o marido com o casal Collor e Rosane. Aonde vão são vaiados – juntos.

– Betty é *uma espécie de Madame du Barry paulistana*. Para os que não sabem, durante a revolução francesa de 1779, du Barry estava na Inglaterra, em segurança, mas voltou para ficar perto de seus amigos aristocratas e enfrentar o mesmo destino, ou seja, a guilhotina. Até parece a Hebe com o Maluf.”

(4.2) “Rosinha é a mulher ideal, porque junta todas as qualidades. É *uma espécie de Lucille Ball comportada e crente*.”

(4.6) “Dizem que a família que transformou o Palácio Guanabara num playground gospel é abençoada e tem uma missão a cumprir: espalhar a felicidade por todos os lares brasileiros. É mole? Tudo começou em Campos, logo transformada *numa espécie de Belém fluminense*. Trouxe a palavra do Senhor para o Rio e agora pretende espalhá-la Brasil (ou mundo) afora.”

Muito raramente, o modificador é uma sentença relativa, como no exemplo que segue:

(4.7) “O GNT está produzindo “Socorro, meu filho come mal”, uma série comandada por *uma espécie de Supernanny que fiscaliza unicamente a alimentação*. A apresentadora e especialista, a nutricionista Gabriela Kapim, passa dias na casa de uma família para ajudar os pais a reparar os maus hábitos das crianças à mesa.”

(5) Antonomásias discursivas do nome próprio ativadas por quantificadores indefinidos, expressando especialmente a modalidade negativa:

(5.1) “Eu acho super exagerado comparar ele com o Cigano Igor (esse título é eternamente do Rafael Almeida na minha modesta opinião). O Márcio tem carisma e talento, eu acho que o problema é o personagem, é difícil para qualquer um que viva na nossa época imaginar um cara instruído e viajado, rico ainda por cima, ser tratado como uma m... só na Índia fake da Glória Perez mesmo! E o Lombardi não é *nenhum Brando* também não!”

(5.2) “Na minha modesta opinião, de quem não é *nenhuma Ana Wintour*, mas gosta de dar pitacos na moda alheia, os estilistas Yu Amatsu e Fabiola Arias foram os mais criativos do dia.”

No *corpus*, há uma antonomásia discursiva do nome próprio que, além de ser ativada por um elemento periférico, que, no exemplo, é o artigo definido, também é ativada pela situação, ou contexto, devido à omissão de um termo anterior que ficou subentendido. Segundo Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2009), temos, neste caso, o fenômeno denominado *elipse*. Vejamos o exemplo:

(5.3) “O mensalão não é só para deputados. Há também o mensalão da imprensa. No último número da revista *Carta Capital*, quase 70% dos anúncios eram do governo federal. Lula sempre soube remunerar direito seus aliados. *Carta Capital* é o João Paulo Cunha dos semanários. O José Janene. O Valdemar Costa Neto.”

Considerando esse levantamento das formas da língua que ativam as antonomásias discursivas do nome próprio no discurso, cabe perguntar: como os especificadores e os modificadores influenciam a semantização dessas antonomásias discursivas, ou melhor, conferem o processo de referenciação desejado pelo enunciador? A esse respeito, analisemos o exemplo:

(6) Fui pesquisar e descobri que o tronco brasileiro da família Adams é imenso. Tem o Inocêncio, o Paes de Andrade, a Rosane, o Stédile, o João Havelange...

Falar nisso, Havelange, que já foi *o belo Brummel*<sup>21</sup> *dos cartolas*, hoje é a nossa múmia-  
mor, *o nosso Boris Karloff*<sup>22</sup>.

No exemplo (6), a primeira antonomásia discursiva do nome próprio- *o belo Brummel dos cartolas*- tem como *referente-índice* o nome próprio *Brummel*, cujo sentido ativado no discurso é a beleza masculina. Esse *referente-índice* tem como *referente índice-alvo* o nome próprio *Havelange*, ex-dirigente da FIFA, por meio de uma comparação implícita, ou seja, Havelange era considerado o belo Brummel entre os cartolas. O papel do modificador — *dos cartolas* — é restringir o domínio de compreensão do processo de referenciação, isto é, somente no universo dos cartolas que a comparação entre *Havelange* e *Brummel* se caracteriza. A segunda antonomásia- *o nosso Boris Karloff*- também tem como *referente índice-alvo* o nome próprio *Havelange*, comparado a uma múmia-mor, um dos sentidos do *referente-índice* *Boris Karloff*. Nesta, o especificador (periférico à esquerda do núcleo do SN da antonomásia discursiva) tem como função indicar, além de um valor de posse, um valor afetivo em relação ao *referente índice-alvo*.

Ao que parece, o papel dos periféricos, estejam eles à direita ou à esquerda do núcleo do SN da antonomásia discursiva do nome próprio, é direcionar o processo de referenciação entre o *referente-índice* e o *referente índice-alvo*, a fim de indicar em que domínios os sentidos da antonomásia discursiva do nome próprio devem ser ancorados.

E por que denominar o nome próprio de *referente-índice*? Segundo a semiótica de extração peirceana, na tríade ícone- índice- símbolo, o nome próprio é um índice. O índice estabelece uma relação diádica entre o *representâmen* e o *objeto*, devido a fatores de contiguidade, como a causalidade, a espacialidade e a temporalidade. Assim, Peirce (2005) define o índice:

Um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse Objeto. Portanto, não pode ser um Qualissigno, uma vez que as qualidades são o que são independentemente de qualquer outra coisa. Na medida em que o Índice é afetado pelo Objeto, tem ele necessariamente alguma Qualidade em comum com o Objeto, e é com respeito a estas qualidades que ele se refere ao Objeto. Portanto, o Índice envolve uma espécie de Ícone, um Ícone de tipo especial; e não é a mera semelhança com

---

21 Nome do personagem-protagonista do filme *Beau Brummel* (EUA, 1955), o qual fazia sucesso entre as mulheres devido a sua bela aparência e à sedução.

22 Ator britânico (1887-1969) que atuava principalmente em filmes de terror.

seu Objeto, mesmo que sob estes aspectos que o torna um signo, mas sim sua eletiva modificação pelo objeto. (Peirce, 2005:52)

Conforme Nöth (2008), Peirce (2005) nos dá inúmeros exemplos de índice em seus escritos, tais como os cata-ventos, a fita métrica, um barômetro, a fotografia, um grito de socorro, a Estrela Polar, porque indica o Norte, um dedo em riste apontando uma direção etc. Na linguagem verbal, são exemplos de índices os nomes próprios e os pronomes pessoais, porque designam particulares, os pronomes, os artigos e as preposições, visto que instauram relações sintagmáticas com outras palavras no texto. Ao comparar os índices com os ícones e os símbolos, Peirce destaca dos índices três características:

Os índices podem distinguir-se de outros signos, ou representações, por três traços característicos: primeiro, não têm nenhuma semelhança significativa com seus objetos; segundo, referem-se a individuais, unidades singulares, coleções singulares de unidades ou a contínuos singulares; terceiro, dirigem a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega. Mas seria difícil, senão impossível, citar como exemplo um índice absolutamente puro, ou encontrar um signo qualquer absolutamente desprovido da qualidade indicial. Psicologicamente, a ação dos índices depende de uma associação por contiguidade, e não de uma associação por semelhança ou de operações intelectuais. (Peirce, 2005:75-76)

A relação de contiguidade e de continuidade entre o *representâmen* e o objeto denotado aproxima o índice da metonímia, como nas pegadas de um animal, na palidez de uma pessoa, nos restos de cinza de uma churrasqueira, uma batida na porta etc.. Essa característica possibilita Peirce a pensar que no índice o corte semiótico, isto é, a diferença do signo e do objeto, não é totalmente estabelecido ou estabilizado, pois, no índice, o objeto remete e refere-se a si próprio, numa relação de circularidade. Desse modo, é que podemos pensar que, no caso dos substantivos próprios, que se apresentam como um índice<sup>23</sup> em grande parte da obra de Peirce, o nome próprio é a pessoa, e a pessoa é o nome próprio, em um processo de autorreferenciação.

Dessa maneira, pretendemos nos afastar da visão da Lógica clássica que não vê um sentido no nome próprio, ou seja, ele apenas denota e nada conota (Mill, 1973), e, em parte, da visão da linguística cognitiva, para a qual o nome próprio é um *valor* que

---

23 Antes de afirmar que os nomes próprios eram *índices*, Peirce (CP 329, 2005:88) havia dito que eles eram *subíndices* ou *hiposemas* (CP 284, 2005: 67), que “são signos que se tornam tais principalmente através da conexão real com seus objetos. Assim, um substantivo próprio, um demonstrativo pessoal, um pronome relativo ou a letra que se aplica a um diagrama, denota o que denota em virtude de uma conexão real com o seu objeto, mas nenhum desses elementos é um Índice, dado que não são individuais”.

assume *funções*. Neste artigo, partimos da premissa que o nome próprio tem um ou vários sentidos, que são dependentes da trajetória do seu referente no mundo.

## Conclusão

O objetivo geral deste artigo foi demonstrar que a antonomásia é uma figura de linguagem que se situa em dois polos distintos: o da língua e o do discurso. Na língua, na qual predomina o emprego das formas, a antonomásia, no plano morfológico, se constitui por meio da passagem de nome próprio a nome comum e vice-versa; na gramática, se situa entre os casos de *derivação imprópria* ou *conversão*. Incluem-se, neste caso, as antonomásias lexicalizadas, já consagradas pelos falantes da língua, como *judas*, *tartufo*, *mecenas*, *dom-juan* etc.. Essas antonomásias, já dicionarizadas em sua grande maioria, refletem bem a passagem de nome próprio a nome comum, porque estão associadas a uma definição lexical precisa: *judas*= traidor, *dom-juan*= sedutor, *tartufo*= hipócrita, *mecenas*= patrocinador de artistas, entre outras.

Por outro lado, temos, no âmbito discursivo, uma quantidade de antonomásias que, a nosso ver, não podem ser explicadas por meio da derivação imprópria ou conversão, pois, em sua maioria, são dependentes do contexto geral da enunciação, ou, segundo os critérios de textualidade, da situacionalidade, para que obtenham o sentido desejado pelo enunciador. Esse é o caso das antonomásias discursivas do nome próprio. Para nós, essas antonomásias dificilmente terão seus sentidos estabilizados na língua, pois elas são emergentes e dependentes de uma ou várias conjunturas. Além do mais, grande parte desses nomes próprios ainda tem os seus referentes a flunar pelo mundo, o que impossibilita pensar de imediato em estabilidade lexical.

Sendo assim, buscamos compreender as antonomásias discursivas do nome próprio no *processamento discursivo*, ou *discursivização*, segundo os preceitos de Castilho (2010) e Nascimento e Oliveira (2004), porque defendemos que somente no/pelo texto, isto é, numa relação enunciativa, pode-se observar a complexa relação estabelecida entre a antonomásia discursiva do nome próprio e o mundo discursivo no qual ela se insere. Nessa perspectiva, adotamos a ideia de que um nome próprio não precisa ser visto como nome comum, para que ocorra a semantização. Para nós, uma antonomásia discursiva é, antes de tudo, uma figura de linguagem que carrega crenças e

valores, ora objetivos, isto é, pertencentes a uma comunidade, ora subjetivos, vindos de um ponto de vista estritamente pessoal. No primeiro caso, é imprescindível o uso de conhecimentos prévios, a fim de que se possa compreender o sentido a ser revelado; caso contrário, o jogo de linguagem e, por consequência, o de significação, serão ininteligíveis, porque não saberemos a quem o nome próprio que faz parte da antonomásia se referirá e, assim, o efeito de sentido da antonomásia discursiva do nome próprio não será processado. Em suma, o estudo da antonomásia discursiva do nome próprio repensa a relação da linguagem com o mundo e com o sujeito.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Azeredo, José Carlos. 2000. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Castilho, Ataliba Teixeira de. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 2008. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. 2011. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0, CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva.

Mill, John Stuart. 1973. *Sistema de Lógica dedutiva e indutiva*. São Paulo: Abril Cultural.

Nascimento, Milton do; Oliveira, Marco Antônio de. Texto e hipertexto: referência e rede no processamento discursivo. In: Negri, Lígia; Foltran, Maria José; Oliveira, Roberta Pires de. 2004. *Sentido e significação- em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Editora Contexto.

Nöth, Winfried. 2008. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: AnnaBlume.

Peirce, Charles S. 2005. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Ullmann, Stephen. 1987. *Semântica- uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## NOMINALIZAÇÕES EM TEXTOS ACADÊMICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB): ALGUNS ASPECTOS COGNITIVO-FUNCIONAIS DA ESTRUTURA ARGUMENTAL DOS DEVERBAIS E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PB<sup>24</sup>

Ana Larissa Adorno Marciotto OLIVEIRA<sup>25</sup>  
Bárbara Malveira ORFANÓ<sup>26</sup>  
Monique Vieira MIRANDA<sup>27</sup>

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar os deverbais do tipo X-ÇÃO mais frequentes em textos acadêmicos escritos em português brasileiro (PB) e examinou até que ponto os elementos da valência do verbo *input* ficam expressos ou não expressos. Os resultados confirmaram que a expressão (ou não) desses argumentos é pragmaticamente e discursivamente motivada e está ligada ao grau de importância associado aos participantes do evento verbal (Hopper, 1985; Santana, 2005; Camacho 2007 e 2009). Discutimos também a importância das nominalizações deverbais para o texto acadêmico, analisando-as como instâncias de metáforas gramaticais (Halliday e Matthiessen, 2004). Por fim, procuramos apontar para uma possível nova centralidade no ensino de português acadêmico, baseada na análise de dados empíricos da língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** nominalizações; estrutura argumental do nome, metáfora gramatical

### Motivações iniciais do estudo

No quadro teórico da linguística cognitivo-funcional, ou da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), entende-se que a gramática molda-se a partir do

---

24 Este artigo é um recorte de um projeto maior, intitulado CAPB, *Corpus Acadêmico do Português Brasileiro*, desenvolvido em parceria com Aparecida Araújo (UFV), cujas contribuições para este texto foram muito importantes.

25 Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2006). É professora da pós-graduação (Poslin) da FALE - UFMG. É Coordenadora da Especialização em Inglês e da Área de Língua Inglesa da FALE - UFMG. É também Coordenadora Pedagógica do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF - MEC CAPES SESu) na FALE UFMG. Contato: [adornomarciotto@gmail.com](mailto:adornomarciotto@gmail.com)

26 Doutorado em Applied Linguistics - Mary Immaculate College, University of Limerick (2010). Atualmente é professor adjunta III da Universidade Federal de São João Del-Rei e faz parte do corpo docente do Mestrado em Letras. (UFSJ) Contato: [bmalveira@yahoo.com.br](mailto:bmalveira@yahoo.com.br)

27 (UFMG)

uso, em situações de comunicação efetiva. Na LFCU, a gramática resulta da regularização de estratégias comunicativas, que decorrem de pressões cognitivas e interacionais. Essas regularidades observadas são explicadas por meio das condições discursivas em que um determinado uso linguístico ocorre, bem como pelas pressões cognitivas envolvidas (Furtado da Cunha et al. 2013).

A razão principal para a escolha de deverbais neste trabalho reside no fato de que, ao nominalizarmos um verbo, os termos resultantes desse processo – deverbais do tipo XÇÃO, no caso deste estudo – tendem a preservar os argumentos exigidos pelo verbo original (verbo input) em sua estrutura argumental nominal. Esse processo ocorre porque os verbos são elementos centrais para a predicação e, ao mesmo tempo, são ‘incompletos’ do ponto de vista semântico, tendo que selecionar, sempre, um, dois ou até três elementos com os quais formam relações de transitividade. Essa característica de ‘incompletude’ se mantém após o processo de nominalização, resultando na que pode ser entendido como a valência argumental do nominal (De Bona, 2014).

Por outro lado, assim como ocorre na transitividade verbal, a expressão dos argumentos da valência nominal pode variar no uso real da língua. Essa variação é, em geral, motivada por (a) fatores discursivos, relativos ao fluxo informacional do texto; (b) fatores ligados ao conhecimento de mundo dos interlocutores; (c) fatores associados ao conhecimento de curto prazo disponível na interação, recuperado pragmaticamente pelo contexto comunicativo imediato (Camacho, 2007). Na manutenção (ou não) dos argumentos no nome, desempenham papel importante também os processos anafóricos em geral, incluindo a anáfora zero<sup>28</sup>.

No texto escrito, especialmente no âmbito acadêmico, as nominalizações deverbais representam um construto importante, que, acreditamos, mereça análise específica, justificada por 3 fatores principais: (a) a alta frequência de uso de nominalizações em textos acadêmicos; (b) a necessidade descrição/explicação das regularidades observadas nesse processo, com base nos aspectos discursivo-pragmáticos e semântico-cognitivos nele envolvidos; (c) a importância de investigar esse fenômeno em Português Brasileiro (PB). A seguir, o aporte teórico central deste estudo será apresentado.

---

28 Uma informação do texto, codificada em SN, uma vez introduzida, pode ser retomada por um pronome, pela anáfora zero, ou referida, pelo mesmo ou por outro nome. Tradicionalmente, a expectativa é de que a seguinte escala seja seguida: SN ⇒ pronome ⇒ anáfora-zero. Do ponto de vista discursivo, essas retomadas são vista de modo mais abrangente, como parte do processo de construção das entidades do discurso (Silva, 2007).

## **As nominalizações deverbais e sua estrutura argumental**

A nominalização é tradicionalmente descrita como um processo morfológico em que uma raiz não nominal é transformada em nome. Mais que isso, de acordo com Givón (2001), a nominalização é um processo pelo qual uma oração finita é convertida em um nome. Nesse processo, o termo nominalizado normalmente ocupa uma função/posição prototípica do SN (sintagma nominal), por exemplo, o termo passa ocupar a posição de sujeito, de objeto ou de complemento do sujeito em uma outra oração, sendo, pois, um termo encaixado.

A complexidade do termo nominalizado costuma refletir, de algum modo, os termos da oração de que lhe dá origem. Diante disso, a nominalização é vista como um processo sintático, cujos ajustes principais estão sumarizados nos movimentos (a-e, conforme Hopper e Thompson, 1984), que podem também ser observados no seguinte exemplo:

Oração finita: José se relaciona muito bem com seus vizinhos

Termo nominalizado: . A ótima relação de José com seus vizinhos.

- a. há perda de marcação de tempo, aspecto e modalidade
- b. há perda da marcação de concordância pronominal
- c. o sujeito/objeto da oração de origem adquire marcação de caso genitivo
- d. os determinantes do SN são adicionados
- e. os advérbios são normalmente convertidos em adjetivos

Em uma descrição formal, a relação entre as estruturas semântica e sintática dos nominais pode ser formalmente previsível, como os processos (a-e) indicados anteriormente demonstram. No entanto, nas situações de uso da língua, a estruturação sintática dos nomes, no que diz respeito à sua atualização na oração, pode variar muito, conforme já indicado aqui. Um dos fatores envolvidos nessa variação, além dos outros já mencionados, mais ligados ao fluxo informacional, é o grau de formalidade dos textos em que as nominalizações aparecem. A alta frequência dos deverbais nos textos formais, em geral escritos, ocorre porque as nominalizações veiculam ideias abstratas e, sendo semântico-cognitivamente complexos, aproximam-se do modo sintático de comunicação (Givón, 2001), ligado a textos mais elaborados, ou mais formais, produzidos com planejamento e sob menor tensão/urgência comunicativa. Diante desses aspectos, a falta de expressão de um ou mais argumentos de um deverbal está ligada,

também, ao domínio discursivo mais formal em que estes aparecem, e o leitor mais experiente pode lançar mão de mecanismos variados para recuperação de possíveis lacunas argumentais.

Em relação à formação dos deverbais, Basílio (2006) afirma que, do ponto de vista semântico, a formação de nomes a partir de verbos possibilita uma condição ideal para a designação genérica de eventos. Desse modo, é possível mencionar o evento verbal sem a especificação do seu tempo, ou de seu agente, fazendo referência a uma estrutura verbal já previamente utilizada no texto. Segundo Basílio (op. cit.), as formas nominalizadas permitem representar de modo unificado, e através de uma única palavra, toda uma proposição.

Há também operações sintáticas variadas em uma nominalização, em especial, aquela em que o verbo de origem se transforma em núcleo do SN. Nos deverbais analisados neste estudo, observa-se a mudança categorial operada na base através do sufixo -ÇÃO: de verbo, passa-se a substantivo. De acordo com Rocha (2003, p.126), poderíamos entender o produto dessa transformação, ou o nome deverbal, como o ‘ato, efeito, processo ou estado de X’.

Na seção seguinte, o papel das nominalizações como metáforas gramaticais será discutido, com vistas a entender seu papel nas relações semânticas e léxico-gramaticais presentes na instância discursiva.

### **As nominalizações como metáforas gramaticais**

Como vimos na seção anterior, em uma nominalização, os processos verbais, codificados de modo congruente como verbos, são recodificados como nomes (Halliday e Matthiessen, 2004). Dito de outro modo, na proposta de Halliday e Matthiessen (2004), os ‘processos verbais’ são tipicamente (ou ‘congruentemente’) codificados como sintagmas verbais, construído por meio da relação do verbo com seus participantes. Quando um ‘processo’ é realizado como um ‘nome’ (caso das nominalizações deverbais) ele passa a ser interpretado pelo falante como se fosse uma ‘coisa’ (*thing*). A essa extensão de sentido Halliday e Matthiessen (2004) denominam ‘metáfora gramatical ideacional’, já que o fenômeno está ligado à transitividade, classificada pelos autores como um dos componentes da meta-função ideacional.

Naturalmente, como a maioria dos fenômenos linguísticos, a distinção entre formas mais ‘congruentes’ e menos ‘congruentes’ de expressão de sentidos não é nítida. Por exemplo, se o falante escolhe usar ‘comparação de preços’ em vez do usar sua forma mais congruente (‘pessoas comparam preços’), esse uso mais gramaticalmente metaforizado implica a construção de um mundo mais objetivo, por exemplo, em que os fatos podem emergir independentemente da consciência humana.

As metáforas gramaticais representam, por isso, um recurso importante para a criação de um novo sentido por meio de formas léxico-gramaticais modificadas (Thompson, 2013). Elas representam, também, uma possibilidade de redefinição das relações entre ‘sentido’ e ‘codificação’, operadas na própria gramática da língua. Por isso, quando uma metáfora gramatical é utilizada, um nome passa, por exemplo, a codificar um acontecimento, o que, em geral, envolve uma relação lógica de causa e efeito, ligada, por exemplo, ao agente e à meta do processo verbal em foco (Halliday e Matthiessen, 2004). Desse modo, nas nominalizações, que são um tipo importante de metáfora gramatical, o ‘empacotamento’ menos congruente e mais ‘econômico’ da expressão linguística fundamenta-se em aspectos relações pragmáticas, ligados ao conhecimento de curto prazo dos interlocutores e também a seu conhecimento de mundo e/ou disciplinar, diferentes daquele contido no sentido mais congruente, como se pode observar em:

A empresa contratou um novo funcionário x A contratação de um novo funcionário.

Pessoas comparam antes de comprar x A comparação de preços antes da compra

Nas metáforas gramaticais, as nominalizações são apontadas por Halliday e Matthiessen (2004) como construções próprias do texto acadêmico; não somente pelo efeito de objetividade causado, mas também porque a omissão de argumentos (comum em nominalizações) pode ser recuperada pelo leitor mais competente, com base em seu conhecimento de mundo em geral, em seu conhecimento sobre o assunto tratado, ou em elementos anteriormente manipulados no fluxo textual.

Nessa perspectiva, os deverbais podem apresentar propriedades expressas, ligadas à natureza predicativa de suas bases, ou podem apresentar argumentos não-expressos, recuperáveis por meio de processos semânticos e/ou pragmático-textuais. A seguir, uma discussão sobre a complexidade categorial dos nomes e dos verbos será

procedida, tendo em vista a natureza das nominalizações e seu significado no *continuum* categorial.

### **Complexidade categorial gramatical: a visão de *continuum***

No conhecimento semântico que os falantes têm sobre sua língua, as categorias gramaticais nem sempre ficam armazenadas em compartimentos nitidamente distintos. Acerca disso, a linguística cognitiva, por exemplo, tem demonstrado como a categorização gramatical é realizada da mesma maneira por meio da qual os seres humanos categorizam outros elementos do mundo em geral (Hopper, 1985; Taylor, 1995). Dessa forma, quando se deparam com um novo verbo, como *deletar* em “Eu deletei minha página no Facebook”, os falantes tendem a tratá-lo de maneira semelhante ao membro prototípico de uma determinada classe de verbos, por exemplo, como um verbo que requer dois argumentos. Esse processo de seleção e uso indica que a estrutura da argumental de um verbo é formada por um processo contínuo de classificação, reclassificação e refinamento, tendo como base o uso diário da língua (Neves, 1996; Givón, 2001; Furtado da Cunha, 2013).

Há muitas dificuldades relacionadas à classificação de verbos, especialmente porque frequentemente baseia-se em características pertencentes à estrutura gramatical de línguas como o grego e o latim, dada a tradição dos estudos gramaticais conforme esta foi desenvolvida no ocidente. A dificuldade na classificação gramatical, resultante dessa tradição, fica evidente, por exemplo, na análise dos critérios nocionais ligados à classe dos verbos, quase sempre associados a uma classe de palavra sugestiva de ação, bem como à classe de substantivo, em geral associada à nomeação de ‘entidades’ ou de ‘coisas’. (Lyons 1977, Camacho, 2009). Diante disso, termos como *verdade* e *beleza*, identificados como substantivos, e verbos em sua forma nominal, por exemplo, são indicativos da instabilidade dos critérios classificatórios de base puramente nocional.

Quanto à classificação dos substantivos, a distinção proposta por Lyons (1977) entre entidades de diferentes ordens fornece uma solução plausível para as inconsistências na classificação nocional. Substantivos comuns, que têm um referente concreto, representam entidades de primeira ordem, enquanto os que se referem a estados de coisas e proposições representam, respectivamente, entidades de segunda e

de terceira ordem. Muito raramente substantivos deverbais se referem a entidades de primeira ordem, especialmente quando representarem nominais de ação.

Com relação à escala proposta por Lyons (1977), Camacho (2009) argumenta que ela está ‘plenamente de acordo com o papel fundamental dos substantivos concretos’, pois, segundo Camacho (2009), em crianças em fase de aquisição da linguagem, por exemplo, é observada a tendência em associar substantivos com entidades físicas e verbos com ações concretas. De modo semelhante, tomando como base a Teoria da Prototipicidade (Rosch, 1973), os substantivos concretos e contáveis são os exemplos mais representativos dessa categoria, assim como substantivos abstratos e incontáveis ocupam um espaço mais periférico, ou seja, menos prototípico.

Ainda acerca da distinção entre categorias verbais e nominais, fundamentado no critério da ‘estabilidade temporal contínua dos referentes’, Givón (2001) identifica, em um polo desse continuum, a existência de elementos que apresentam grau superior de estabilidade temporal e que, por isso, não alteram sua identidade com o tempo. Esses elementos são, por isso, considerados fortes candidatos a membros prototípicos da categoria de substantivo. Por outro lado, membros prototípicos da classe dos verbos, associam-se, em geral, a entidades sem grande estabilidade temporal, ou seja, passíveis de sequenciamento ao longo do tempo. Na região média do continuum categorial, situam-se as duas outras principais categorias predicadoras, o adjetivo e o advérbio, este último tomado normalmente no escopo verbal e/ou adjetival e o primeiro, mais ligado às restrições da denotação dos substantivos.

Diante do aspecto complexo das categorias gramaticais, podemos observar que, quando ‘beleza’ ou ‘verdade’ são entendidas como substantivos, ocorre uma projeção do esquema de ‘coisa’, que é tridimensional, para outros domínios (Langacker 1987). Essa relação metafórica mapeia substâncias concretas em propriedades abstratas, e nos possibilita identificar também a natureza substantiva de termos como ‘amor’ e ‘ódio’, por exemplo. Nessa perspectiva cognitiva, Langacker (1987) também argumenta que o substantivo e o verbo constroem o evento a partir de imagens contrastivas. Essas duas categorias não representam o mesmo estado de coisas, mas dois estados de coisas semanticamente distintos. Particularmente no que se refere ao uso de termos nominalizados, foco deste estudo, há uma extensão de sentidos, por meio do qual o falante interpreta um verbo como se fosse uma coisa (*thing*).

Com respeito ao critério discursivo para a categorização de termos gramaticais, os substantivos introduzem participantes no discurso, posteriormente desenvolvidos e

manipulados ao longo do texto. A esse respeito, o Princípio da Iconicidade das Categorias Lexicais (Givón 2001) prediz que, na medida em que uma forma linguística cumpre essa função, ela será identificada como substantivo e manifestará, também, o conjunto de determinações e modificações que um substantivo poderá apresentar em uma determinada língua. O critério discursivo para a identificação de categorias gramaticais permite que a codificação dos participantes no discurso seja analisada do ponto de vista informacional (Givón 2001; Chafe 1994). Dessa forma, a codificação de participantes do evento verbal está ligada à intenção comunicativa do falante, bem como ao grau de importância de um determinado elemento para a continuidade do discurso, que pode ser tomado, por exemplo, como referente específico, ou genérico, da entidade em foco no discurso.

Dada essa variação nas possibilidades de análise dos termos que acompanham os deverbais, o estudo do comportamento das nominalizações proposto neste trabalho tem por objetivo principal verificar como ocorrem as combinações requeridas pelos termos deverbais do tipo X-ÇÃO em textos acadêmicos do PB, para examinar que fatores interferem na expressão (ou na não expressão) desses elementos no fluxo textual. Nossa hipótese (assim como Santana, 2005 e Camacho 2007 e 2009) é a de que o contexto discursivo pode determinar o preenchimento (ou não) desses espaços sintáticos e, por essa razão, os argumentos dos deverbais podem se comportar como constituintes argumentais.

Para este estudo, trabalhamos com amostras de um corpus de textos acadêmicos cujas características principais são descritas abaixo.

### **Metodologia de coleta e de análise de dados linguísticos**

Neste trabalho, analisamos unidades lexicais conhecidas como “nomes deverbais”. Essas unidades se originam do processo de nominalização, pela adição do sufixo -ÇÃO. Para isso, foram identificados os deverbais do tipo X-ÇÃO mais frequentes, encontrados em textos acadêmicos escritos em Português Brasileiro, com a finalidade de examinar até que ponto os elementos da estrutura argumental do verbo de origem ficam expressos e, no caso de não o serem, procurou-se verificar quais processos contribuem para a recuperação desses termos no fluxo discursivo escrito.

O *corpus* destinado a este estudo contabilizou 4,92 milhões de palavras foram coletadas e analisadas por meio de instrumentos de *corpora*, tais como listas de palavras mais frequentes e lista de colocados. Foram utilizados artigos científicos, coletados de diferentes periódicos eletrônicos, disponíveis do Portal de Periódicos da CAPES. Os artigos foram selecionados semialeatoriamente, com base em diferentes critérios tais como o tema, as palavras-chave, área e a classificação do periódico. Com base nesses critérios, foram formados *subcorpora* de acordo com as diferentes áreas de avaliação determinadas pela CAPES<sup>29</sup>. Cada *subcorpus* é constituído por aproximadamente 100.000 palavras, com número variável de artigos, em função da extensão de cada artigo.

Primeiramente, para determinação dos nomes deverbais terminados em X-ÇÃO, uma lista das palavras mais frequentes do corpus foi elaborada com auxílio do software Kitconc© (MOREIRA FILHO, 2008). Dessa lista, foram identificados os 20 lemas mais frequentes terminados em X-ÇÃO. Posteriormente, foram selecionadas aleatoriamente 100 ocorrências de cada um dos cinco lemas mais frequentes (“relação”, “informação”, “ação”, “avaliação” e “concentração”), para serem analisadas. A confirmação desses itens como nomes deverbais foi feita por meio de consulta a um dicionário *online*<sup>30</sup>. O Quadro 1, a seguir, ilustra esses dados. Ele registra, na coluna *posição*, a ordem em que o substantivo aparece na lista de palavras mais frequentes no *corpus*.

Posição	Nome deverbais	Ocorrências
46	RELAÇÃO	7.299
138	AVALIAÇÃO	2.855
175	FORMAÇÃO	2.415
234	CONSTRUÇÃO	1.928
364	ORGANIZAÇÃO	1.392

Quadro 1 - Deverbais mais frequentes no corpus analisado

Feito o levantamento quantitativo, passou-se à análise manual do *corpus*, com o intuito de verificar como/se os elementos da valência do verbo de origem (verbo *input*) estavam expressos nos deverbais analisados. Para a análise da valência dos deverbais, foi utilizado o método introspectivo e também nos serviram de base os exemplos contidos em (Santana, 2005; Perini, 2008; Camacho 2007 e 2009; e De Bona, 2014),

29 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>.

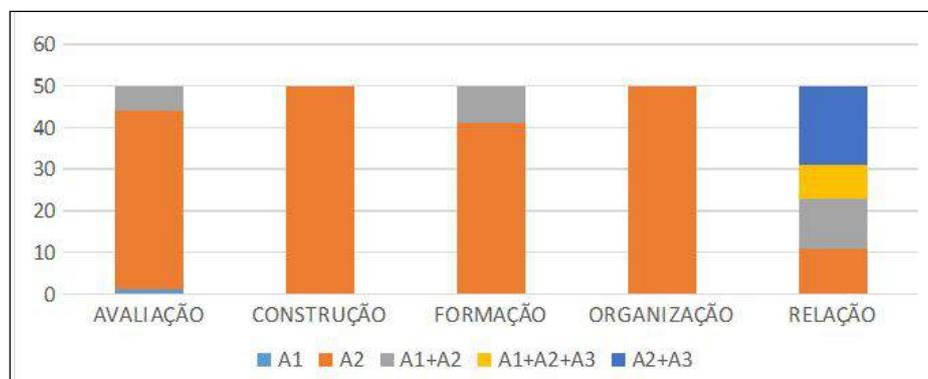
30 Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>.

Quando os argumentos não estavam expressos, buscou-se analisar quais processos cognitivo-funcionais contribuíam para a recuperação desses termos no fluxo discursivo escrito. É importante salientar que consideramos a presença de alterações (elementos não expressos) na estrutura argumental somente quando os argumentos dos nomes deverbais não foram passíveis de recuperação na oração matriz, o que consideramos uma motivação pragmática para o apagamento, e não semântica, de acordo com Camacho (2007); já que a recuperação se faz com base no conhecimento de mundo ou disciplinar dos interlocutores, bem como no conhecimento de curto prazo construído ao longo da interação verbal, ou da leitura do texto. A seguir, a análise dos dados obtidos será apresentada com a discussão de alguns fragmentos retirados no *corpus* examinado.

### Análise da estrutura argumental dos deverbais mais frequentes no *corpus*

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber, já de início, que os argumentos que compõem a estrutura de um nome deverbal são de difícil enquadramento em uma expressão formalizada, do tipo *avaliação [de algo] [por alguém]*. Não obstante, os nomes deverbais podem ter seus argumentos expressos por anáfora zero, ou podem apresentar modificações em seus argumentos por meio do uso de pronomes possessivos e de adjetivos.

O Quadro a seguir ilustra a distribuição dos argumentos dos 05 deverbais mais frequentes nos textos analisados, conforme sua expressão sintática: A1 (sujeito do verbo *input*), A2 (objeto direto do verbo *input*) e A3 (objeto indireto do verbo *input*).



Quadro 2 - Distribuição dos deverbais mais frequentes no *corpus* e seus argumentos sintaticamente expressos

A análise do Quadro 1 confirma que argumentos A2 (correspondentes ao objeto direto do verbo *input*) apresentaram-se como os mais frequentemente expressos nos deverbais dos textos analisados. Esse resultado pode estar associado à tendência dos objetos de representarem, em geral, informação nova e, portanto, sintaticamente mais complexa e manipulável. Adicionalmente, no texto acadêmico escrito, a necessidade de manipulação e explicitação de informação é maior. Os excertos 1 e 2, a seguir, demonstram essa tendência à explicitação da informação manipulável.

Excerto 1

A fabricação de cimento responde por cerca de 2% do consumo global de energia e por cerca de 5% do consumo global industrial de energia, principalmente porque a reação  $\text{CaCO}_3 \rightarrow \text{CaO} + \text{CO}_2$ , presente na formação de sua principal matéria-prima, o clínquer, é altamente endotérmica.

(Fragmento de texto retirado da área de Engenharia)

Excerto 2

Na organização dos dados utilizam-se três figuras metodológicas do Discurso do Sujeito Coletivo: a Expressão-chave (ECH), a Ideia Central (IC) e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

(Fragmento de texto da área de Saúde)

É importante notar que, nos Excertos 1 e 2, o artigo definido também retoma a base do deverbal, que vem acompanhado de outro complemento, Apothéloz e Chanet (2013), sistematizam esse processo da seguinte forma:

Artigo + deverbal + complemento nominal, especificando a identidade de um complemento: A publicação desta obra.

No Excerto 3, o A2 (*de pacientes*) é recuperável por se constituir em informação dada, anteriormente apresentada no fluxo textual. Além disso, a presença de um pronome demonstrativo, nesse caso ‘essas’, como apontam Apothéloz e Chanet (2013), determina um substantivo predicador que designa um processo. Nesses casos, esses pronomes tendem a ser sobreinterpretados e a absorver os valores dos complementos do nome deverbal, sendo capazes de saturar seus lugares sintáticos no processo designado. Os autores também observam que os artigos definidos, presentes nos deverbais geralmente retomam a base do verbo e podem vir acompanhados de outros complementos. A sistematização desse processo seria essa:

Esse + substantivo predicador (*essa publicação*)

Excerto 3

Para um desmame ventilatório os pacientes são avaliados sobre suas capacidades para respirar espontaneamente. Em muitas unidades de terapia intensiva **essas avaliações** são consideradas na decisão sobre o sucesso e insucesso das tentativas.

(Fragmento de texto da área de Saúde)

Nos casos em que o A2 do verbo *input* não estava expresso, a recuperação desse elemento informacional pode ser feita por meio do fluxo textual, especialmente por processos de inferência, como ocorre nos excertos 3 e 4, em que a informação inferida pode ser contextualmente.

Houve maior índice de não expressão do argumento do tipo A1 (sujeito do verbo *input*), que podia ser facilmente recuperado pelo contexto textual e extralinguístico, como ocorre com o A1 do verbo *input* de avaliação (pelos pesquisadores) e construção (pelos músicos), nos excertos 4 e 5.

Excerto 4

Quanto aos testes de campo sem a utilização de instrumentação eletrônica, a quantidade de área demandada para a sua realização e **avaliação de desempenho dos equipamentos** é muito grande, o que dificulta a obtenção dos dados e exige a necessidade de realização de muitas repetições.

(Trecho retirado de artigo da área de Ciências Agrárias)

Excerto 5

Para que haja uma representação precisa, são necessários aparatos técnicos específicos. Ptolomeu propõe a **construção** de alguns deles. Na sua Harmônica, seis são os capítulos dedicados a descrições detalhadas de suas elaborações, tanto do ponto de vista de suas propriedades quanto de seu design. (Trecho de texto retirado da área de Música)

Como normalmente um dos argumentos das nominalizações não está expresso – no caso deste estudo, o A1 – sua recuperação exige o acionamento do conhecimento linguístico, de mundo e específico/disciplinar por parte do leitor. Isso pode ser observado no Excerto 4, em que o A1 do verbo *input* de ‘avaliação’ não está expresso.

Ainda, a presença do artigo, conforme Apothéloz e Chanet (2013) indica que o verbo-base já foi mencionado previamente no texto, ou tem seu sentido compartilhado com o leitor de alguma forma, como ocorre nos excertos, 4 e 5, por exemplo

No Excerto 6, o termo relações não apresenta A2/ A3, que são igualmente recuperáveis por meio do fluxo informacional do texto (parcerias entre organizações

público-privadas, colaborações interorganizacionais e alianças entre empresas e organizações não governamentais).

Excerto 6

Os temas ambientais passam também a influenciar os modelos de administração empresarial, levando os movimentos ambientalistas e outros movimentos sociais a optar por posturas cooperativas com o setor privado e com o Estado, impulsionando, assim, as políticas de parcerias entre organizações público-privadas, colaborações interorganizacionais e alianças entre empresas e organizações não governamentais. Essas novas práticas são entendidas como novas relações, baseadas na negociação, na contratualidade e na gestão conjunta de programas e atividades.

(Fragmento de texto da área de Ciências Sociais)

Nos textos acadêmicos aqui analisados houve uma maior expressão dos argumentos normalmente vinculados a elementos manipuláveis do fluxo pragmático-discursivo, e frequentemente ligados à função de A2 (objeto direto do verbo *input*). Na posição de A1 (sujeito do verbo *input*) o grau de expressão argumental foi bastante baixo. Além disso, as nominalizações deverbais foram utilizadas como um tipo de ‘empacotamento sintático’, selecionado para reinterpretar o estado de coisas, como tende a ocorrer no texto acadêmico, resultando em maior complexidade cognitiva ou conceptual, já que a predicação parte de um estado de coisas existente. A seguir, passaremos à discussão dos resultados desse estudo, baseados na visão cognitivo-funcional da linguagem.

Camacho (2007) considera que os nomes deverbais não são nem nomes, nem verbos prototípicos, defendendo a hipótese de que, quanto mais eles preservarem a estrutura argumental, mais próximos eles estarão da referência a um estado de coisas e, portanto, mais distantes da nominalidade prototípica. Juntamente com esse autor, defendemos neste trabalho a ideia de que os nomes deverbais preservam a estrutura verbal do predicado correspondente, pois, em determinados contextos de ocorrência, há razões funcionais para considerar que os argumentos podem estar expressos por anáfora zero, retomando termos presentes ou não na oração matriz, os quais se configuram como argumentos do nome.

Neste estudo, assim como em De Bona (2014), quando a manutenção de argumentos não parece se efetivar, geralmente temos presente um pronome demonstrativo que é desencadeador de um complexo processo anafórico na língua, pois ele absorve e satura os complementos (APOTHÉLOZ e , 2013). Por fim, assim como

em De Bona (2014) é importante salientarmos que esse processo variado de manutenção dos argumentos é motivado de modo discursivo/pragmático, levando em consideração a eficiência comunicativa em termos de relevância e economia, gerando um novo ‘empacotamento’ morfossintático, menos congruente, que Halliday e Matthiessen (2004) reconhecem como um recurso importante na criação de ‘metáforas gramaticais’.

### **Possíveis implicações para o ensino**

Recentemente, no Brasil, os pesquisadores da LFCU também se têm preocupado com a aplicação de suas reflexões teóricas para o contexto educacional (Oliveira e Cezário, 2007; Furtado da Cunha e Tavares, 20137), este fator, aliado à constante expansão do ensino de português para fins acadêmicos, também motiva algumas reflexões acerca do ensino.

Com respeito às nominalizações deverbais em textos acadêmicos do tipo X-ÇÃO, aqui analisadas, parece-nos importante chamar a atenção dos aprendizes para a utilização desse recurso, como forma de aumentar sua consciência linguística, tornando-os mais responsivos às demandas do texto acadêmico. Sugere-se, por exemplo, contrastar expressões mais congruentes com outras mais metafóricas. Esse contraste pode ser feito, por exemplo, solicitando ao aluno que reelabore uma expressão metafórica em termos mais congruentes, como em:

A distância de frenagem aumenta em altas velocidades x

Ao acelerar muito o carro, os freios demoram mais para serem acionados e o carro anda uma distância maior antes de parar.

(tentativa de um aluno universitário, falante nativo de português)

Pode-se também incentivar a elaboração de formas nominalizadas diante de oração congruentes, simples ou complexas:

Aposentados percebem as mudanças na previdência negativamente x.

A percepção negativa da previdência social brasileira

(tentativa feita por um aluno universitário brasileiro, falante nativo de português).

Além dessa sensibilização inicial, as nominalizações podem ser analisadas em sala de aula do ponto de vista do fluxo informacional no texto, em especial com respeito ao processo anafórico. Desse modo, os alunos podem ser incentivados a indicar as

relações anafóricas presentes nesse processo, com vista a uma melhor recepção e produção textual no domínio acadêmico.

Alternativamente, propomos também uma abordagem para as nominalizações voltada para o ensino movido por dados (*data driven teaching*, Johns, 1991), que poderá contribuir para um melhor entendimento dos deverbais mais frequentes, uma vez que uma das principais características do aprendizado movido por dados é propiciar aos alunos a manipulação de amostras reais da língua em uso. Além disso, outro fator comumente associado ao aprendizado movido por dados é o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. O contato deste com exemplos linguísticos reais desenvolve a capacidade do aluno de refletir sobre conceitos já estudados.

Atividades com de linhas de concordância, contendo nominalizações, podem ser utilizadas em sala de aula como exercícios de cunho prático. Tomemos como exemplo a palavra *relação*, bastante frequente no *corpus* aqui analisado.

N	Concordance
1	a correlação de Pearson para verificar a relação do estágio de mudança de compor
2	a reta ajustada pelo modelo indica que a relação entre o indicador e o tempo é d
3	empo é decrescente; em caso contrário, a relação é crescente. O valor do coefici
4	abalho publicado no Brasil que explora a relação entre o aspecto étnico-racial e
5	ganhar peso. São desordens que afetam a relação dos indivíduos com o alimento,
6	o desenvolvimento desses transtornos é a relação com o corpo e a preocupação com
7	ade importante. Vários estudos relatam a relação entre comportamentos depressivo
8	ça/cor são necessárias para avaliar essa relação. A frequência de 34,0% de preoc
	po-brasileiras11. O que parece claro é a relação entre insatisfação corporal e d

A análise dessas linhas de concordância, conduzida em uma aula no laboratório de informática, pode ser procedida solicitando-se ao aluno que procure, no *corpus*, o contexto ampliado das linhas de concordância selecionadas. Após isso, ele pode indicar os elementos que compõem a estrutura argumental do verbo *input*, nesse caso, ‘relacionar’. Na primeira linha de concordância, por exemplo, teríamos o seguinte contexto ampliado:

Os critérios propostos por Landis & Koch 25 foram adotados para a interpretação do grau de concordância: (a) quase perfeita: 0,80 a 1,00; (b) substancial: 0,60 a 0,80; (c) moderada:

0,40 a 0,60; d) regular: 0,20 a 0,40; (d) discreta: zero a 0,20. Por fim, foi utilizada a correlação de Pearson para verificar a relação do estágio de

mudança de comportamento com os construtos, adotando um valor de  $p < 0,05$ .

(Texto da Área de Saúde)

Ao analisar o contexto ampliado da primeira linha de concordância, o aluno pode ser motivado a reescrever o trecho, determinando os argumentos não explícitos do verbo ‘input’ (relacionar). Ele produziria, então, algo como: *o estágio de mudança de comportamento se relaciona com os construtos. Os pesquisadores verificaram como isso ocorre, usando a correlação de Pearson.* Da forma aqui proposta, a abordagem DDL é mais eficaz quando o mesmo conteúdo disciplinar é compartilhado por todo o grupo de alunos, pois o conhecimento do tema é importante para o entendimento pleno das nominalizações em foco.

Finalmente, os resultados encontrados neste estudo podem ser refinados por outros pesquisadores para melhorar o entendimento sobre as relações sintático-semânticas dos deverbais em textos acadêmicos, bem como para chamar atenção para a necessidade de criar uma nova centralidade no ensino de português acadêmico, baseada na observação de dados de língua em uso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apothéloz, D.; Chanet, C. 2013 Definido e Demonstrativo nas Nomeações. In: Cavalcante, M. M.; Rodrigues, B.; Ciulla, A Orgs. Referenciação. São Paulo: Contexto.

Basílio, M. 2006 Formação de classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto.

Camacho, R. G. 2007 Valência do nome deverbal e nominalidade prototípica, Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502007000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200006)> Último acesso em: 07 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. 2009 O papel da nominalização no continuum categorial. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Chafe, W. 1994 *Discourse, consciousness and time*. Chicago: University of Chicago Press.

De Bona, Camila. 2014 Propriedades valenciais de nomes deverbais: uma reanálise de dados do Projeto NURC com base na linguística textual e no estudo dos anafóricos. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 24, n. 49.

Furtado Da Cunha, Maria Angélica; Tavares, A. Bispo, Eb; Silva, Jr. 2013 Linguística funcional centrada no uso. *Linguística centrada no uso—uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, p. 13-39.

Givón, T. 2001 *Syntax: an introduction*. Vol. 1. John Benjamins Publishing.

Halliday, M.; Matthiessen C. M. I. M. 2004 "Introducing functional grammar." *New York: Edward Arnold*.

Hopper, P J.1985. The iconicity of the universal categories “noun “and “verb”. In: Haiman, J.Ed.. *Iconicity in syntax* .Proceedings of a Symposium on Iconicity in Syntax.. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hopper, P.; Thompson, S.1984. The discourse basis for lexical categories in universal grammar. *Language*, v.xix p. 703-752.

Johns, T.F.1991. Should you be persuaded: Two examples of data driven learning. In \_\_\_\_\_ . and KING, P.Eds.. *Classroom Concordancing* .p. 1-13. Birmingham: ELR.

Langacker, R. W. 1987. Nouns and verbs. *Language*. Baltimore, v. 63.

Lyons, J.1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moreira Filho, J. L. 2008. *Kitconc 3.0*. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dl/li/x/?p=394>> Acesso 8 ago. 2013.

Neves, M.H.M. 1996. Estudo da estrutura argumental dos nomes. In: KATO, M.Org.. *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da UNICAMP/São Paulo: FAPESP. p.119-154 .V. 5: Convergências..

Oliveira, M. R.; Cezario, M. M. 2012. PCN à luz do funcionalismo lingüístico. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 87-108.

Perini, Mário A. 2008. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo, Parábola Editorial.

Rocha, L.C. 2003. *Estruturas Morfológicas do Português*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Rosch, E. H. 1973. Natural categories. *Cognitive Psychology*. v. 4, p. 328-50.

Silva, V. L. P. 2007. Continuidade de referência: Nomes, pronomes e anáfora zero em gêneros da fala e da escrita. *Linguística*, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 1, p.p. 159-178, junho.

Santana, L. 2005. A expressão da estrutura argumental dos nomes derivados. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.

Thompson, G. 2013. *Introducing functional grammar*. Routledge.



## A REVISÃO DE TEXTOS COMO MEDIADORA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Maria Aparecida Cardoso SANTOS<sup>31</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por escopo apresentar o trabalho do revisor de textos acadêmico-científicos à luz de alguns pressupostos da Teoria da Comunicação e da Linguística Textual. Partindo de conceitos como emissor, receptor, canal, mensagem, código, ruído, texto, textualidade, contexto, intencionalidade e aceitabilidade, apresentamos o trabalho de revisão de texto como um trabalho de mediação entre o autor e o leitor visando à produção do sentido que consiste na elaboração de um texto claro e eficiente do ponto de vista da comunicação no processo de interação que se estabelece entre aquele que escreve o texto e aquele que vai lê-lo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria da Comunicação. Linguística Textual. Sentido. Revisão Textual.

### Introdução

Propomos, no presente trabalho, uma breve reflexão sobre a importância e as atribuições do revisor de textos no que concerne à construção do sentido pretendido pelo autor.

Convém, todavia, anunciar desde já que ao falar de revisor e de autor, nos referimos ao revisor e ao autor de textos acadêmicos, isto é, fazemos referência àquele texto cuja circulação encontra-se circunscrita ao âmbito da universidade e cuja especificidade é a divulgação de todos os processos que envolvem a pesquisa acadêmica em qualquer área do conhecimento.

---

31 UERJ – Instituto de Letras – Departamento de Letras Neolatinas/ FSB-RJ – Faculdade de Filosofia. Membro do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos - SELEPROT (CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Italianística (CNPq). Revisora de Textos. Editora-chefe da Revista Italiano UERJ. Endereço para correspondência: Rua Garcia Redondo, 84 Bloco 2 aptº 702 - Cachambi – Cep:20.775-170 – Rio de Janeiro / RJ - Brasil. E-mail: [aparecida.cardoso@yahoo.it](mailto:aparecida.cardoso@yahoo.it)

Nossa escolha parte da observação de que, muito embora hoje em dia exista já uma certa quantidade de trabalhos voltados para a revisão de textos, de um modo geral, esses trabalhos ainda se concentram nos textos produzidos em sala de aula e na interação que o processo de revisão pode estabelecer entre o professor e o aluno<sup>32</sup>. Alguns outros trabalhos questionam o fato de a legislação permitir o monopólio do jornalismo no trabalho de revisão de texto (ROCHA, 2012) ou a relação entre a leitura e a revisão de textos no que concerne à detecção de erros (MAGALHÃES e LEITE, 2014). Poucos tratam desse processo aplicado ao texto acadêmico, também chamado de científico, e quando o fazem abordam o processo pelo viés específico da revisão aberta em processo de editoração colaborativa tendo como base o surgimento da web 2.0 (TEIXEIRA e OLIVEIRA, 2011) ou da importância da revisão cega por pares (COTÉ, 2014).

Convém ainda esclarecer que nosso embasamento teórico se assenta em parte na linguística textual e em parte na teoria da comunicação (doravante indicadas pelas siglas LT e TC) pelo fato de que essas duas áreas do conhecimento estão diretamente vinculadas a dois processos relacionados à produção acadêmica, a saber: a escrita de uma mensagem (nesse caso o texto acadêmico) e a comunicação dessa mensagem a um determinado público.

Por fim, ao abordarmos aquilo que chamamos de *o papel do revisor de textos*, pretendemos tecer algumas considerações de natureza prática a respeito da atividade de revisão textual e apontar características que julgamos fundamental destacar, qual seja: o fato de o revisor de textos atuar como uma espécie de mediador entre o autor (ou emissor, ou enunciador), e o seu público leitor, o receptor do texto acadêmico.

## **Teoria da comunicação, linguística textual e revisão de textos**

### **1. Teoria da comunicação: princípios essenciais**

O objetivo de toda comunicação é a transmissão de uma mensagem. Para que essa transmissão ocorra, é necessária a presença de alguns elementos, a saber:

---

32 Uma rápida pesquisa no portal de periódicos da CAPES corrobora essa afirmação.

- **Emissor:** também chamado de destinador, é aquele que emite a mensagem, aquele do qual parte a comunicação. No caso específico da produção textual, é o autor do texto.

- **Receptor:** também chamado de destinatário, é aquele que recebe a mensagem, podendo ou não compreendê-la. No contexto em tela do presente trabalho, o receptor é o leitor.

- **Mensagem:** é o conteúdo do texto, ou de qualquer outro tipo de informação.

- **Canal:** o meio através do qual a mensagem circula. No caso específico do assunto abordado aqui, assumimos como canal o livro ou revista – meio gráfico, virtual ou impresso – em que o texto é publicado.

- **Código:** “é um conjunto de signos e regras de combinação destes signos; o destinador lança mão dele para elaborar sua mensagem (esta é a operação de *codificação*). O destinatário identificará este sistema de signos (operação de *decodificação*) se seu repertório for comum ao do emissor” (Vanoye, 1983, p. 16).  
Cumprir lembrar que o código possui uma função ordenadora que consiste em limitar a possibilidade de escolhas dentro de um repertório, diminuindo, conseqüentemente, o grau de entropia de um sistema comunicacional. Em outras palavras, quanto maior o número de possibilidades de escolha para informar alguma coisa a alguém, maior a probabilidade de ocorrer um certo tipo de caos ou entropia, no que concerne ao ordenamento das ideias e, assim, maior a dificuldade de comunicação. Enquanto elemento limitador, o código atua no sentido de ordenar os paradigmas de escolha fazendo com que a comunicação aconteça de modo eficaz. De uma maneira simples, pode-se dizer o seguinte: o autor tem a possibilidade de escrever em várias línguas, mas deve fazê-lo utilizando-se do mesmo código linguístico do seu leitor, pois de nada adianta escrever em francês para um público leitor do italiano, por exemplo. Além disso, é preciso ter em mente que o seu discurso deve estar adequado ao público-alvo inclusive no que concerne ao conhecimento e ao uso dos jargões.

- **Referente:** é o contexto e a situação aos quais a mensagem faz referência.

Ainda segundo Vanoye (1983, p.18), existem dois tipos de referentes, a saber:

- o *referente situacional*, constituído pelos elementos da situação do emissor e do receptor e pelas circunstâncias de transmissão da mensagem.

Assim é que quando uma professora dá a seguinte ordem a seus alunos:

‘coloquem o lápis sobre a carteira’, sua mensagem remete a uma situação espacial, temporal e a objetos reais.

– o *referente textual*, constituído pelos elementos do contexto linguístico.

No caso do texto técnico-científico, é possível afirmar que este tipo de texto tanto possui um referente textual, isto é, centrado no texto em si, sem nenhuma referência explícita à situação na qual se encontram o emissor/autor e o receptor/leitor, quanto um referencial situacional.

Como todo esse esquema voltado à explicação do processo de comunicação envolve o conceito de informação, é preciso que se diga que a informação “é a medida de uma possibilidade de escolha na seleção de uma mensagem (...). [Ela] representa a liberdade de escolha que se tem ao construir uma mensagem” (ECO, 1976, p. 13).

Essa liberdade de escolha relaciona-se, de algum modo, à intenção de convencimento do destinatário presente também neste tipo de produção textual uma vez que, partindo do que postula Berlo (1999), existe uma intenção persuasiva em todo processo comunicativo. Em outras palavras, assim como o objetivo da comunicação é persuadir, convencer, convocando alguém a compartilhar, ou no mínimo, aceitar nosso ponto de vista a respeito de algo, também o autor de textos acadêmicos pretende, por meio de seus textos, obter a aceitação de seus pares a respeito da pertinência e da validade de seus argumentos.

Com efeito, todo autor que aceita enviar artigos a uma revista especializada está convicto da relevância de suas ideias e as expõe, a fim de que outros venham a partilhar do seu ponto de vista. Isto ocorre porque todos “nós nos comunicamos para influenciar – para influenciar com intenção” (BERLO, 1999, p. 12). Tal intencionalidade é a um só tempo o objetivo e o mecanismo que engendra o ato comunicativo. Desse modo, a questão de que a comunicação possui um objetivo, uma intenção fica claramente estabelecida.

O mecanismo que envolve tanto o interesse de divulgação quanto a necessidade de persuasão se estrutura a partir de esquemas comunicativos amplamente analisados e discutidos por pesquisadores e autores como Claude Shannon, William Weaver, Umberto Eco e Eduardo Neiva.

Neiva (1991) destaca em seus estudos o modelo comunicacional de Shannon e Weaver: dois engenheiros de telecomunicações e pesquisadores cujos trabalhos tinham por escopo elaborar um modelo intelectual que fosse capaz de explicar a transmissão correta e precisa das mensagens. É ainda Neiva que aponta para o modelo proposto por

Eco, cuja formulação seria mais adequada à comunicação humana, por levar em consideração alguns aspectos que não podem e não devem ser deixados de lado quando se trata desse tipo de comunicação. Tais aspectos, afirma Neiva (1991, p. 89), permitem a percepção de que “a transmissão e a recepção de mensagens tornam-se mais complexas, especialmente porque a ambiguidade, a imprecisão, as pressuposições, a qualidade de ser vago não estão ausentes do processo: podem ser até conscientemente usados para propósito de engano, manipulação e encobrimento”.

No modelo Shannon-Weaver, considera-se a existência dos seguintes elementos: *fonte de informação, transmissão, canal, receptor, destino*. No canal, estaria a fonte do ruído que perturba a comunicação. Já o modelo proposto por Eco organiza-se em torno dos seguintes itens: *emissor, mensagem codificada, canal, mensagem como fonte de informação e/ou de expressão, destinatário, texto interpretado*. Mesclando-se os dois esquemas, é possível estabelecer o seguinte plano de equivalência centrado em um modelo mais genérico: a fonte de informação e o emissor correspondem ao emissor ou codificador; o canal – presente nos dois esquemas - é o meio pelo se transmite a mensagem; o receptor equivale ao destinatário, que é aquele que recebe a mensagem e desempenha a função de decodificá-la.

A distinção entre os dois esquemas em foco se estabelece da seguinte forma: enquanto Shannon e Weaver incluem os conceitos de transmissão e destino que representam, respectivamente, o início da atividade comunicativa e o local aonde a mensagem deverá chegar e que não se confunde necessariamente com o ser humano, Eco acrescenta os conceitos de mensagem codificada, mensagem como fonte de informação ou interpretação e texto interpretado, o que torna seu esquema mais adaptado à comunicação humana que contém as ideias de contexto, de circunstância e de conteúdo. Ambos os esquemas, entretanto, consideram o pressuposto básico da codificação, do canal e da decodificação como elementos primordiais ao propósito comunicativo.

A respeito do canal, sabe-se, conforme dito anteriormente, que ele também pode ser fonte de ruído. Desse modo, convém ressaltar que ruído é tudo o que dificulta a comunicação eficaz de uma mensagem. No caso de uma transmissão radiofônica, o ruído pode ser um chiado oriundo da má sintonia que dificulta a audição e, portanto, a compreensão da mensagem. No caso do texto escrito, esse ruído pode ser provocado por diversos fatores como: a escolha inadequada dos itens léxicos, a existência de períodos muito longos, de concordâncias inadequadas, de traduções mal feitas, ou, ainda, da falta

de conhecimento – por parte do receptor ou destinatário – dos códigos e do contexto que perpassam a composição da mensagem. Como exemplo desse ruído textual podemos imaginar um contexto em que um leitor brasileiro, que não leia em nenhuma outra língua além do português, veja-se diante de uma citação em língua diferente do português. Nesse caso, o desconhecimento da língua estrangeira pode dificultar a compreensão da mensagem impedindo que a comunicação se complete. Outro tipo de ruído textual pode ser verificado quando o leitor desconhece o contexto e a circunstância em que o texto foi produzido.

A esse respeito, Eco (1991, p. 127) observa que contexto e circunstância dinamizam a compreensão do papel desempenhado pelo código na comunicação uma vez que

o cruzamento das circunstâncias e das pressuposições entrelaça-se com o cruzamento dos códigos e dos subcódigos, fazendo de cada mensagem ou texto uma forma vazia a que se podem atribuir vários sentidos possíveis. A mesma multiplicidade dos códigos e a indefinida variedade dos contextos e das circunstâncias faz com que a mesma mensagem possa ser decodificada de diversos pontos de vista e com referência a diversos sistemas de convenções. A denotação de base pode ser entendida como o emissor queria que fosse entendida, mas as conotações mudam simplesmente porque o destinatário segue percursos de leitura diversos dos previstos pelo emissor.

Em outras palavras, a mensagem é o que o seu autor quer dizer mais o que o seu receptor compreender. Desta forma, desconsiderar a atuação do contexto implica ignorar o uso tentando situar a dinâmica comunicativa em um espaço de regras estáticas.

Cumprindo ainda destacar que, embora não estando presente nos dois esquemas apresentados anteriormente, é necessário que se inclua no processo comunicativo o conceito de *código* que, por sua vez, evoca a ideia de *sistema*. De acordo com Neiva (1991, p. 86 ss), o código é

um sistema de regras que discrimina os elementos do sistema, estabelece as correspondências formadoras dos significados dos termos e prevê que respostas prováveis teremos quando da emissão da mensagem (...). As mensagens, regidas por códigos, comunicam informações. O código é condição de qualquer ato comunicativo que, sempre, pressupõe dois termos (...). De um lado, aquele que quer transmitir a mensagem coloca-a num código, enquanto quem a recebe decodifica-a.

Sabatini (1994, p.28) apresenta o código como sendo

O acordo em cuja base se estabelecem os significados dos diversos sinais (...); essa palavra significa exatamente ‘acordo, convenção, regra estabelecida

por alguém'. Estas regras, estabelecidas pelos homens a fim de compreenderem-se, são respeitadas; podem, certamente, ser modificadas, mas, nesse caso, serão necessárias novas regras a fim de que não se comprometa a compreensão. Toda linguagem que realmente funcione deve estar fundamentada sobre um código, isto é, um conjunto de regras (...)<sup>33</sup>.

No que concerne especificamente ao uso da linguagem, que é um código, convém observar que, não obstante tenhamos, por exemplo, a gramática para orientar quanto a certos aspectos estruturais de uma língua, o uso pode determinar e até consagrar uma variação ao que preconiza a norma, ou seja, norma e possibilidades de uso devem ser consideradas não apenas durante a produção de um texto, bem como durante a revisão. Assim, o revisor deve estar atento aos objetivos do autor, ao uso do código e à presença de possíveis ruídos.

Interessa-nos, portanto, a partir desse momento, abordar alguns princípios da LT a fim de, posteriormente, apresentar algumas considerações sobre o processo de revisão textual, destacando a atenção que o revisor deve ter com algumas questões com as quais irá se deparar, a saber, a intenção comunicativa, o contexto e as circunstâncias da produção do texto a ser revisado. Em outras palavras, ao se encontrar diante do texto que lhe cai em mãos para revisar, o revisor lidará não apenas com letras, palavras e frases, mas com problemas relevantes que o conduzirão a indagações-chave como: que texto é aquele, a quem se destina, qual o seu objetivo, de que estruturas o autor lança mão para apresentar seus argumentos, e se, do ponto de vista de alguns pressupostos da LT, ele está aceitável, coerente, coeso e claro.

## **2. Linguística textual: identificando alguns conceitos fundamentais**

Como toda ciência que cuida da comunicação humana e dos meios pelos quais ela se estabelece, a LT está em constante diálogo com a TC e também com a análise do discurso (AD) e cada uma delas tem contribuições muito importantes no que diz respeito ao trabalho com o texto em quaisquer das formas como ele se apresente.

---

33 l'accordo in base al quale si stabiliscono i significati dei diversi segnali (...); questa parola significa proprio 'accordo, convenzione, regola stabilita da qualcuno'. Queste regole, stabilite dagli uomini per capirsi, vanno rispettate; si possono certamente cambiare, ma allora, bisogna stabilire delle nuove [regole] altrimenti viene a mancare la comprensione. Ogni linguaggio che veramente funzione deve essere fondato su un codice, cioè una serie di regole (...).

Todavia, aquilo que mais nos interessa nesse momento é partir dos conceitos mais caros à LT naquilo que concerne ao texto e à textualidade, a saber, de coesão, coerência, fatores pragmáticos e sentido.

No presente trabalho, entretanto, limitaremos nossas considerações apenas aos conceitos de *texto*, *textualidade*, *contexto*, *intencionalidade* e *aceitabilidade*, visando a demonstrar sua importância para o revisor. O trabalho de revisão não se limita apenas a buscar problemas que podem ser resolvidos com uma rápida consulta à gramática normativa, ao dicionário ou ao vocabulário ortográfico, mas se estende à necessidade de identificar e tentar reelaborar trechos do texto que dificultam a compreensão.

Gostaríamos de deixar claro desde já que não temos a intenção de contrapor teorias, porque nosso interesse consiste em apresentar um cabedal teórico importante que seja útil ao revisor de textos. A atividade de revisão tem sido realizado por “curiosos” que partem de uma premissa falsa de que basta conhecer uns poucos pontos de gramática para que se possa proceder à revisão de textos. Tampouco intencionamos fazer críticas à gramática cujo conhecimento não pode ser dispensado. Queremos, antes, estabelecer que o trabalho de revisar textos implica compreender que o texto é um meio de comunicação que envolve os processos de emissão, recepção, codificação e decodificação, cujo resultado é a compreensão. Sem estes, a concepção de texto não ultrapassa o limite da frase, portanto não atinge o que Val (1997, p.3) chama de *textualidade* e define como “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. A concepção de texto e de textualidade apresentada por Val encontra eco em outros autores que tomam o texto como seu objeto de análise ou de definição.

Para Matthews (1997, p. 376), por exemplo, o sentido de texto foi ampliado pelos linguistas no sentido de cobrir uma extensão coerente da fala e da escrita.

Barros (1994) apresenta o texto como o elemento que estabelece a comunicação entre dois sujeitos e identifica o seu lugar como sendo aquele dos objetos culturais presentes em uma sociedade de classes com formações ideológicas específicas. Nesse sentido, o texto não pode ser dissociado de certo contexto sociohistórico que o envolve e que é fundamental para a compreensão do seu sentido.

Fávero e Koch (1988) também destacam o papel do contexto situacional para a compreensão do texto de modo que se torna possível compreender que o contexto, é um dos fatores preponderantes no estabelecimento da coerência e, portanto, do sentido do texto.

Outros autores como Lyons (1995) e Carter (1996) também tratam da importância do contexto na produção do texto cujo conteúdo será compreendido de maneira mais eficiente se o autor e o leitor compartilharem visões e experiências de mundo minimamente próximas.

Fica claro, pois, que textualidade e contexto são elementos fundamentais para que o texto, além de ser produzido, possa circular e cumprir sua proposta comunicativa.

Conhecer o contexto de produção e circulação de um texto é, portanto, um dado essencial para a sua aceitação dentro daquilo que Beaugrande e Dressler (1994) chamaram de aceitabilidade ao discutirem os fatores pragmáticos do texto.

Ao analisarem as condições de textualidade, Beaugrande e Dressler enumeram cinco fatores com sendo importantes partícipes no processo de construção textual, a saber: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Todos esses elementos estão relacionados entre si e não se pode dizer que haja um que seja mais importante do que o outro. Todavia, conforme anunciamos anteriormente, tomaremos apenas os dois primeiros – intencionalidade e aceitabilidade – e sua importância na elaboração dos textos acadêmico-científicos para, finalmente, abordarmos o papel do revisor de textos.

A intencionalidade se relaciona ao interesse que o autor tem em produzir um texto coeso, coerente e capaz de atingir seus objetivos comunicativos na veiculação de uma determinada mensagem. O objetivo varia conforme o texto que se produz. No caso do texto acadêmico-científico, o objetivo é aquele de produzir e fazer circular o conhecimento em uma determinada área de conhecimento por meio da apresentação de resultados parciais ou finais de pesquisas, por exemplo.

A aceitabilidade, por sua vez, diz respeito à postura que o receptor do texto tem considerando-se suas expectativas em relação à clareza e a coerência da mensagem. Em outras palavras, o leitor do texto acadêmico-científico busca, segundo seus interesses, ampliar ou aprimorar seus conhecimentos em uma determinada área com o objetivo de embasar sua prática profissional ou de desenvolver sua pesquisa.

Postulamos que intencionalidade e aceitabilidade são duas faces da mesma moeda uma vez que entre o autor e o leitor será estabelecida uma espécie de acordo de cooperação por meio do qual a intenção do autor será sancionada pela aceitação do leitor. No momento em que esse acordo se estabelece, o leitor passa a dar crédito ao texto do autor cooperando com ele na atribuição de sentido por meio de justificativas de intencionalidade. Compreender essa dinâmica é fundamental para o revisor de texto

uma vez que esse tipo de cumplicidade estabelecido entre o autor e o leitor faz com que seja necessário ter cuidado para evitar afirmações categóricas sobre falta de sentido.

O revisor deve ter sensibilidade para realizar seu trabalho sem interferir na intenção que o autor supostamente teve visando a um público-alvo específico. Essa sensibilidade deverá conduzi-lo ao discernimento não sobre o que fazer, mas, sobretudo o que não fazer, quando não fazer e por que motivo não fazer, visando a certo grau de excelência como medida para o seu trabalho.

### **3. O Revisor de textos: do autor ao leitor, um trabalho de mediação**

No seu trabalho com textos, é preciso que se diga que o revisor não é um crítico, um analista, um censor ou um guardião do “bem escrever”. Ele é, antes, um facilitador da comunicação entre o emissor e o receptor da mensagem que passa, necessariamente, por um canal ou veículo que, no caso particular deste trabalho, são as revistas de produção acadêmica. Sua função consiste em anotar e apontar os problemas que possam comprometer a comunicação. Cabe ao revisor, esse profissional dos bastidores, ser suficientemente equilibrado e sensato para saber reconhecer as variadas modalidades de texto e o rigor que deve utilizar ao revisar cada uma delas. Entretanto, que esse equilíbrio e essa sensatez não se transformem em sinônimo de falta de critério, visto que há sempre um mínimo de norma a ser observada. O texto é comunicação e, como tal, deve estar o mais que possível livre de elementos “poluidores” que possam provocar a entropia e o conseqüente ruído que dificulta, ou mesmo impede, a comunicação. Ao revisor de textos cabe, de acordo com as premissas da teoria da comunicação, eliminar, ou ao menos reduzir, a entropia no sentido de evitar um congestionamento do canal que seja prejudicial à comunicação que um emissor pretende estabelecer com um receptor. O revisor é um sinalizador que aponta sem interferir, sobretudo quando o assunto sai do plano linguístico para o campo do conteúdo. Nesse sentido, pode-se dizer que o revisor atua como um desobstruidor do canal, liberando-o daquilo que pode provocar entropia ou ruído.

No plano da LT o revisor de textos deverá orientar seu trabalho com cautela para a observação dos fatores pragmáticos – especialmente, no caso específico do presente trabalho, a intencionalidade e a aceitabilidade - que, ao lado da coesão e da coerência,

garantem legibilidade ao texto. No que concerne mais especificamente às normas gramaticais, é preciso que o revisor saiba usá-las em favor do texto e da textualidade.

Nesse sentido, torna-se importante explicitar que o revisor não possui liberdade irrestrita para modificar o texto, uma vez que, independentemente do seu conhecimento linguístico e da sua experiência profissional, existe o acordo de cooperação de que falamos anteriormente. Revisor e autor devem trabalhar cooperativamente para garantir (ou minimizar as dificuldades) de compreensão do texto. Nesse sentido, é fundamental que o revisor não caia na tentação de se considerar um especialista em tal ou qual área mesmo que o seu trabalho lhe possa facultar o desenvolvimento de ampla cultura.

Convém ao revisor observar que o texto é um todo que envolve, a um só tempo, *contexto, intencionalidade e aceitabilidade*, além de outros mecanismos garantidores de clareza, de legibilidade, de sentido. Cabe, pois, ao revisor atuar auxiliando o autor a atingir sua meta de fundamentar/demonstrar uma teoria, um princípio, uma experiência.

Nesse sentido, cabe a ele estar atento às orientações da LT que visam a identificar um texto como um texto; especialmente porque o texto científico deve ser preciso, conciso, objetivo e claro, a fim de comunicar com eficácia desde o andamento ou o resultado de uma pesquisa até a criação ou revisão de conceitos teóricos pertinentes à área à qual pertence.

Unindo a TC à LT, o revisor deverá fazer movimentos constantes, ora colocando-se no lugar do autor-emissor, ora no lugar do leitor-receptor, cuidando de evitar excessos que prejudiquem a comunicação, burilando elementos que comprometam a clareza, a coerência e a coesão do texto, e apontando para o excesso de informação que quase sempre prejudica a comunicação. Em outras palavras, ao revisor caberá atuar no sentido de evitar o ruído na comunicação, sempre levando em consideração o contexto da produção textual e fazendo com que a comunicação entre autor e público-alvo seja eficiente.

É nesse movimento que se encontra o seu trabalho de mediação cujo objetivo último é manter o equilíbrio da tríade autor-contexto-leitor.

Como exemplo do trabalho de mediação, apresentamos três pequenos fragmentos em sua forma original. Em cada um dos originais destacamos as partes que comprometiam, de algum modo, a mensagem a ser comunicada. Logo a seguir fornecemos as sugestões de alteração oferecidas aos autores e que, no momento da revisão, foram as que nos pareceram mais adequadas. Evidentemente, cada revisor poderia dar uma resposta diferente à questão, indicando opções distintas de

reestruturação. Contudo, nosso objetivo não é discutir as inúmeras possibilidades organizacionais existentes, mas tão somente exemplificar concretamente a importância da revisão como um trabalho de mediação. Senão vejamos:

<b><u>Fragmento 1</u></b>	<b><u>Texto sugerido</u></b>
Desde tempos imemoriais as montanhas <i>tem</i> sido consideradas o trono dos deuses, cercadas <i>em mistério</i> - especialmente <i>dos deuses e poderes brilhantes e celestiais</i> , a quem os homens observavam <i>de abaixo, que miravam aos homens</i> , abençoando-os.	Desde tempos imemoriais, as montanhas, cercadas de mistério, têm sido consideradas o trono dos deuses, especialmente dos deuses de poderes brilhantes e celestiais, a quem os homens observavam de baixo. Tais divindades olhavam para os homens, abençoando-os.

<b><u>Fragmento 2</u></b>	<b><u>Texto sugerido</u></b>
A caracterização dos <i>mesmos</i> chega <i>mesmo</i> ao requinte, de <i>identificá-los em seus diferentes graus de periculosidade, preço, características físicas dos prostitutas (...)</i> . <i>Além disso</i> , o turismo oficial atua através de agências de viagens, especificamente, para atender a grupos minoritários, caso dos homossexuais, que procuram tais serviços até mesmo no caso da prostituição, no sentido de obter informações, fato já encontrado nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, sem falar nas revistas especializadas que apresentam matérias e pequenos guias de informações.	Além disso, o turismo oficial, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, conta com a atuação de agências de viagens cuja clientela é constituída por grupos minoritários (neste caso os homossexuais) que, às vezes, buscam informações sobre serviços de prostituição apresentados em revistas ou pequenos guias especializados.

<b><u>Fragmento 3</u></b>	<b><u>Texto sugerido</u></b>
Esta pescaria inicia com um ritual mágico, para atrair os peixes, <i>onde pescam com varas na beira do rio matando os que foram fisgados</i> . <i>Em seguida</i> são assados na brasa. <i>Em seguida</i> , homens colhem galhos para trançar um arrastão. Os peixes <i>são forçados</i> a cair na rede e fora da água são mortos com machados, tendo sua pele retirada na areia e a carne cortada para ser <i>transportado</i> .	Esta pescaria é iniciada com um ritual mágico, no qual os homens colhem galhos para trançar um arrastão e pescar os peixes. Em seguida, os peixes capturados são mortos com machados e descamados ainda na areia. Por fim sua carne é cortada para ser transportada.

## Conclusão

Buscamos nesse trabalho apresentar o trabalho do revisor de textos acadêmico-científicos. A meta é aperfeiçoar a estruturação textual para favorecer a construção do sentido. Buscou-se a orientação de alguns pressupostos da TC e da LT, centrando-nos no fato de que a relação estabelecida entre o revisor e o texto acadêmico é um campo ainda pouco explorado. Com efeito, em breves pesquisas feitas no portal de periódicos da CAPES ou no site do Banco de Dissertações e Teses, deparamo-nos muito mais com estudos voltados para a análise de textos escolares dos ensinos Fundamental e Médio.

Do ponto de vista da TC, trabalhamos com os conceitos de *emissor, receptor, mensagem, canal, ruído e código* para identificar problemas que comprometem a transmissão de uma mensagem clara. Do ponto de vista da LT, centramo-nos nos conceitos de *texto, textualidade, contexto, intencionalidade e aceitabilidade* para indicar alguns dos elementos primordiais ao ato comunicativo.

Do ponto de vista do revisor, partimos do fato de que a produção textual envolve conceitos que devem estar presentes tanto no ato de produção quanto no de revisão. Nesse sentido, buscamos demonstrar que o revisor não é apenas um leitor, mas o mediador que busca adequar o pensamento do autor ao conhecimento do mundo do leitor, ora colocando-se no lugar deste, ora no lugar daquele. Tal mediação deverá ser realizada com base em conhecimentos teóricos de ordem gramatical e extragramatical a fim de unir, quando o autor não o faz, os conceitos mais caros tanto à TC quanto à LT viando sempre à construção do sentido que é a finalidade de toda produção textual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, Diana Luz Pessoa de. 1994. *Teoria semiótica do texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- Beaugrande, Robert-Alain de; Dresler, Wolfgang Ulrich. 1994. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Berlo, David K. 1999. *O processo da comunicação – Introdução à teoria e à prática*. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Carter, Ronald *et al.* 1997. *Working with texts – a core book for language analysis*. London: Routledge.

Coté, Robert A. 2014. Peer Feedback in Anonymous Peer Review in an EFL Writing Class in Spain. *Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingue*, Issue 9, p. 67-87.

Eco, Umberto. 1976. *A estrutura ausente*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. 1991. *Tratado geral de semiótica*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva.

Fávero, Leonor Lopes; Koch, Ingedore G. Villaça. 1988. *Linguística textual: introdução*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

Leite, Délia Ribeiro; Magalhães, José Olímpio. 2014. O movimento dos olhos na detecção de erros em textos: leitura e revisão. *Signo*, vol. 38, Iss 0, p. 184-201.

Lyons, John. 1995. *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, PH. *Concise dictionary of linguistics*. 1997. New York: Oxford University Press.

Neiva, Eduardo. 1991. *Comunicação, teoria e prática social*. São Paulo: Brasiliense.

Rocha, Harrison Da Vieira. 2012. *Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade* - Universidade de Brasília, Brasília. 2012. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Doutorado em Linguística.

Sabatini, Francesco. 1994. *La comunicazione e gli usi della lingua*. 2.ed. Torino: Loescher.

Teixeira, Juliano Machado; OLIVEIRA, Jose Palazzo Moreira De. 2011. *Editoração colaborativa e revisão aberta de textos científicos* (Collaborative Writing and Open Review of Scientific Papers), 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Programa de Pós-graduação em Computação.

Val, Maria da Graça Costa. 1997. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Vanoye, Francis. 2002. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

## AS RELAÇÕES SINTÁTICAS NA OBRA DE LYGIA BOJUNGA: O FATO LINGUÍSTICO-EXPRESSIVO COMO MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Teresa Gonçalves PEREIRA<sup>34</sup>  
Darcilia SIMÕES

### RESUMO

A presente comunicação baseia-se em pesquisa filiada à linha de pesquisa “Ensino de língua portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologia e pesquisa”. A meta da investigação é aperfeiçoar a prática de ensino dessa língua com a exploração do texto literário, considerado exemplo significativo da concretização dos fenômenos linguístico-expressivos que o constituem, atribuindo-lhe os sentidos que o singularizam. Elegemos obras de Lygia Bojunga, escritora conceituada internacionalmente, como *corpus* para tais demonstrações. Objetivamos recortar fatos de ordem sintática que contribuem para a expressividade que emana dos textos, conferindo-lhe vigor, sutileza, humor e capturando o leitor com os elementos criativos da narrativa. A metodologia é a mediação adequada do professor conduzindo o aluno ao ritual iniciático da percepção de que, no caso, a sintaxe extrapola conceitos e regras em favor da expressividade. A base teórica é a estilística, com ideias de CRESSOT (1980); GUIRAUD (1970); MARTINS (1989); CÂMARA JR (1978); GARCIA (2002); etc. Orientamos a discussão dos recursos que moldam, estruturam, articulam e transformam a língua em objeto artístico. A utilização competente das relações sintáticas por Lygia Bojunga resulta em texto literário de qualidade, com um sabor que atende aos paladares mais exigentes, sem perder a coloquialidade que o caracteriza. O projeto visa a demonstrar que a língua literária reflete a cultura de um país, inserindo o indivíduo na sociedade a que pertence e construindo o percurso sócio-histórico e cultural indispensável à plena cidadania. Como se trata de um projeto em andamento, os resultados preliminares serão demonstrados no exemplário levado à comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua literária; Relações Sintáticas; Expressividade; Ensino.

A literariedade de uma obra consiste na perícia do escritor em se desviar das normas e usos consensuais de uma língua, estabelecendo, assim, novos significados, por um novo tratamento do acervo existente ou pela criação de novas formas de expressão.

---

34 UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Rua São Francisco Xavier, nº 524, Pavilhão João Lyra Filho, 11º andar, Bloco F, sala 11.144, Bairro Maracanã, CEP 200.550-013, Rio de Janeiro - RJ. [mtgpereira@yahoo.com.br](mailto:mtgpereira@yahoo.com.br) e [darcilia.simoes@pq.cnpq.br](mailto:darcilia.simoes@pq.cnpq.br)

Como pretendemos focalizar os recursos linguísticos utilizados por Lygia Bojunga em seu processo de escritura literária, optamos pelo método estilístico que, a nosso ver, é o mais eficaz para abordar o fenômeno linguístico-expressivo. A descrição puramente gramatical abrange os aspectos afetivos, responsáveis por frequentes rupturas ou desvios dos padrões da língua, que são indicados como erros gramaticais, quando representam o exercício criativo da linguagem, prova de conhecimento e domínio da expressão.

Para Mattoso Câmara Jr. (1978, p.29):

Os traços estilísticos (...) revelam estados d'alma e impulsos da vontade, latentes na enunciação de palavras, e, nesta base, distinguem como duas ou mais enunciações o que é uma palavra única pelo prisma representativo.

A Estilística pode estudar o estilo de um escritor ou de um grupo, de hoje ou de uma época passada, de diferentes escolas literárias, etc.

Convém ressaltar que aqui falamos de um estilo particular. A maioria destes procedimentos, entretanto, já conhecidos e utilizados, resultam de uma gama extensa de fatores ou condicionamentos culturais, como as influências do meio, da época e da estrutura linguística.

Procedemos a um levantamento dos traços linguístico-expressivos que julgamos mais importantes de acordo com o grau de força e de sensibilidade que a escritora dá ao seu estilo por meio de determinada escolha. Em seguida, separamo-los, reunindo no mesmo item/tópico ocorrências cujas características sejam semelhantes, colocando cada uma delas no lugar a que pertencem, segundo a divisão estilística: fônica (do som), lexical (da palavra), sintática (da estrutura) e da enunciação. Para este trabalho, nos ateremos aos recursos sintáticos e recorreremos à Semântica para atribuição dos sentidos.

A Semântica como objeto de estudo traz consigo a dificuldade de abordagem devido à amplitude e à complexidade inerentes aos fenômenos relativos ao significado.

Os estudos linguísticos no século passado sofreram, sem dúvida, uma aceleração e grande avanço. Isto se deu principalmente com as fases estruturalista e gerativista, que propiciaram amplo conhecimento da gramática (fonologia, morfologia e sintaxe), mas não conseguiram dar conta, com igual rigor e coerência, da Semântica, segundo Marques (1990).

Existem conceitos que procuram esclarecer o termo. Conceituar, porém, nem sempre esclarece. Por exemplo: semântica é a ciência que estuda o significado (ou o

sentido, ou a significação). Cabe aqui a pergunta: o que é significado, sentido ou significação? Estes termos são tomados de formas diversas ou como sinônimos por vários autores e os conceitos estão longe de serem firmados de forma inequívoca.

Ilari e Geraldi (1985, p.6) apresentam a questão da seguinte forma:

A palavra ciência evoca domínios de investigação claramente definidos, a respeito dos quais os cientistas aperfeiçoaram métodos de análise unanimemente aceitos, e elaboraram conhecimentos coerentemente articulados e fiéis aos fatos. Ao contrário disso, a semântica é um domínio de investigação de limites movediços; semanticistas de diferentes escolas utilizam conceitos e jargões sem medida comum, explorando em suas análises fenômenos cujas relações não são sempre claras: em oposição à imagem integrada que a palavra ciência evoca, a semântica aparece, em suma, não como um corpo de doutrina, mas como o terreno em que se debatem problemas cujas conexões não são sempre óbvias.

Diante desse problema, começamos por admitir a simplicidade da observação de que "as línguas são mecanismos de veiculação de informações, porque as formas linguísticas são sinais portadores de sentido" (Marques, 1990, p.10). Isso mostra a Semântica como o plano fundamental da linguagem, permitindo a veiculação de conteúdos simbólicos referentes à representação das ideias e dos sentimentos.

Como ciência do significado, a Semântica é abordada sempre com certo grau de subjetividade, já que se trata de um fenômeno a ser interpretado. Espera-se, no entanto, uma abordagem mais "científica" (objetiva):

Maria Helena Marques (1990, p.12) critica:

Em nome da ciência, deixa-se à margem no estudo da linguagem o que constitui a essência da linguagem: a troca de conteúdos ou valores semânticos, a organização da experiência e a veiculação de informações, objetivas e subjetivas, entre indivíduos.

O nosso estudo busca reafirmar o aspecto semântico como fundamental para uma abordagem linguística, apresentando também uma especificidade de objeto da mesma maneira que os planos fonológico, sintático e morfológico apresentam.

Abordaremos o fenômeno linguístico apreendendo o sentido, principalmente de expressões e estruturas que se fazem mais particulares dentro do uso corrente da língua.

Para Câmara Jr. (1978, p.66):

O sistema de ordenação dos elementos linguísticos, ou sintaxe, é muito menos rígido e estrito do que o das formas ou o dos sons, pelo menos em uma língua como a nossa. As possibilidades de escolha são aí numerosas, pois o princípio intelectual diretor só se fixa realmente em poucos pontos

essenciais.

A sintaxe é uma atividade extremamente criadora, estando dentro do domínio gramatical, como também do estilístico. A seleção dos termos frásicos e a sua combinação possibilitam ao falante um grande número de frases novas e compreensíveis. Na maioria das vezes, a escolha não corresponderá necessariamente a um fenômeno estilístico, mas à variação sintática. O fenômeno estilístico deverá pressupor um valor expressivo em potencial, que o distinguirá dos demais por adquirir o seu tom particular-neutro ou afetivo.

O estilo do escritor faz-se pelo desvio da norma que, muitas vezes, pode ser visto pelo "olho normativo" do gramático como erro. A gramática normativa estabelece um número determinado de possibilidades; o que passa dessa medida é *erro*. Assim, esta suprime variantes que a língua abriga, e se furta das considerações estilísticas. A língua é dinâmica e abarca as necessidades expressivas de seus falantes, tornando-se mais rica pelas permanentes contribuições.

A sintaxe é profundamente explorada por Lygia Bojunga, desde a ordenação das palavras até a utilização do parágrafo, passando pela pontuação que, aqui, deixa de ser mera separação de elementos sintáticos e necessidade rítmica de entoação para atuar como elemento enfatizante.

Antes de iniciar a exploração dos textos, cumpre esclarecer que os nomes dos livros aparecerão por meio de seus respectivos códigos, seguidos do número da página onde foi encontrada a ocorrência linguística em questão.

TÍTULOS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	CÓDIGO
<i>Angélica</i>	<i>Angélica</i>
<i>A Bolsa Amarela</i>	<i>Bolsa</i>
<i>A Casa da Madrinha</i>	<i>Casa</i>
<i>Os Colegas</i>	<i>Colegas</i>
<i>Corda Bamba</i>	<i>Corda</i>
<i>Fazendo Ana Paz</i>	<i>Ana</i>
<i>Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes</i>	<i>Livro</i>
<i>O Meu Amigo Pintor</i>	<i>Pintor</i>
<i>Nós Três</i>	<i>Nós</i>
<i>O Sofá Estampado</i>	<i>Sofá</i>
<i>Paisagem</i>	<i>Paisagem</i>
<i>Tchau</i>	<i>Tchau</i>

Tabela 1 – títulos do corpus

Examinemos, então:

- A frase

Definir o conceito de frase não é uma tarefa tão simples como, a princípio,

parece:

Uma frase é o enunciador de uma ação ou de um juízo. (Cressot, 1980, p.199)

Frase é uma unidade verbal com sentido completo e caracterizada por entoação típica: um todo significativo, por intermédio do qual o homem exprime seu pensamento e/ou sentimento. Pode ser brevíssima, constituída às vezes por uma só palavra, ou longa e acidentada, englobando vários e complexos elementos. (Rocha Lima, 1994, p.232)

Frase é todo enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer comunicação. Pode expressar um juízo, indicar uma ação, estado ou fenômeno, transmitir um apelo, uma ordem ou exteriorizar emoções. (Garcia, 2002, p.32)

Como se percebe, nas três conceituações citadas, não há unanimidade. Pelo exposto, não chegamos a uma única definição. Acreditamos que se complementam. Para nós, a frase é medida pela entoação que marca o início e o final, podendo tratar-se de uma interjeição vagamente articulada ou de uma formulação extensa e complexa.

Acerca da frase, uma das características mais marcantes da autora é o seu encurtamento. Para isso, há uma profusão de cortes, paradas, dissonâncias, procurando cuidadosamente estabelecer uma ordem de palavras, chegando-se até a eliminação de partículas de conexão lógica e de dependência sintática.

Vários fatores determinantes intervêm no encurtamento da frase. De um lado o desejo estético de libertar-se da servidão às medidas rítmicas e musicais da frase tradicional — buscando um novo sistema melódico. Em segundo lugar, o desejo de aproximar o mais possível a língua literária da língua falada; não somente naquelas formas que reproduzem a expressão oral, como o diálogo, o monólogo, ou o estilo indireto livre, mas também no corpo da narrativa, na própria linguagem do autor. (Guerra da Cal, 1981, p.262).

Cressot (1980, p.260) acrescenta ainda:

Uma sequência de frases curtas pode corresponder a uma visão e uma intenção de um relato fragmentário; o pensamento vai se formando, progressivamente, os fatos desfilam, pela ordem cronológica em que chegam à consciência. Cabe ao leitor o cuidado de fazer a síntese. Determinada frase exprimirá a acuidade de uma observação, a instantaneidade de uma reação, uma conclusão peremptória, um episódio. A sua *secura* traduzirá de modo excelente a nitidez do fato isolado do seu contexto, uma notação sumária ou típica.

A frase, para Lygia Bojunga, não é somente um agrupamento verbal significativo, mas também uma estrutura rítmica e sonora, diferente do modelo

tradicional, que só é possível pela sucessão das várias frases curtas, expressando um maior vigor e dinamismo entoativos.

Em todos os exemplos que se seguem, observamos que tanto a linha lógica da frase como o arcabouço sintático que lhes dá forma são de grande simplicidade. A acumulação de expressões variantes de uma mesma ideia e o desenvolvimento gradativo da cena nos dá a sensação de que a frase se elabora diante de nós, de que a expressão completa a ideia, atribuindo-lhe força afetiva. Isto imprime a ilusão de que as coisas estão sendo ditas e não escritas.

Os fragmentos a seguir ratificam a nossa posição:

Fiquei olhando pra casa dele. E ele acabou dizendo que tava brincando. Não adiantou: a velha egoísta já tinha me caído mal. Fechei a porta de novo e não ia dar pra escutar mais nada.

O meu filho foi embora.

O chuveiro me refrescou.

A bolsa foi arrumada. *Ana, 24*

Peguei o lápis; voltei pra Ana Paz- velha. Fiz acordando lá na cadeira de palhinha da cozinha. O dia estava nascendo; o fogão agora tinha só cinza, tava frio. Ana Paz ficou escutando. A casa ainda não tinha acordado. Deu vontade de ver a Casa assim, tão quieta. Se levantou, atravessou o corredor e abriu a porta que dava pro pátio.

Limo, folha seca e poeira na pedra do chão. Limo, folha seca e poeira no banco da pedra. E no chafariz também, só limo e pó. Ela ficou parada, pensando há quanto tempo não saía água da bica, há quanto tempo ninguém conversava com o pátio. Olhou pro telhado. *Ana, 29*

Tem uma toalha xadrez na mesa. O pano é azul e branco. Tem a tábua do pão e tem o pão. tem o queijo num prato. (...)

A mão de Mariana fica alisando de leve o cabo da faca. A mão gosta de sentir ele; puxa ele mais pra dentro dela.

A Rafaela está lá no quarto dormindo. O vento é que não descansa. Nem a onda do mar. Ah, que dois. *Nós, 49*

Quando pulou de novo pro quarto sentiu a perna bamba, a pele suada, o coração adoidado. Sentou. Respirou fundo. Lembrou do Quico, virou num susto. Ele dormia a sono solto. Lembrou das janelas dos apartamentos, olhou em volta. Tudo quieto; o sol já estava de fora mas ainda não se via ninguém. Olhou pro céu. Não tinha mais andorinha. *Corda, 47*

A mãe pegou a mala. Rebeca não largou. A mãe puxou a mala. Rebeca puxou também. A mãe puxou mais forte. Rebeca ficou agarrada na mala.

O táxi buzinou de novo. As duas se olharam. O olho da mãe pedindo por favor. O olho da Rebeca também: por favor! *Tchau, 20*

Percebemos ainda que as frases curtas apresentam, por vezes, uma diferença de extensão entre umas e outras. Isso possibilita uma variação rítmica das frases que é também explorada.

- A coordenação

Othon Moacyr Garcia (2002, p.42) afirma que:

Na coordenação (...) que é um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos, as orações se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função, devem ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligam por meio de conectivos chamados conjunções coordenativas. É, em essência, um processo de encadeamento de ideias.

A coordenação possibilita maior dinamismo de ideias. Segundo Martins (1989, p.137), “A construção assindética é mais comum na língua oral, tem um tom mais espontâneo, menor rigor lógico; é mais ágil, sugere a simultaneidade ou a rápida sequência dos fatos”.

O predomínio da justaposição e da coordenação sobre a dependência é um fator de liberação. Os fatos, em vez de se articularem entre si, sucedem-se ou se encadeiam. Este tipo de construção sintática provoca uma mudança de visão na Literatura, que não é só do ângulo perceptivo, mas também da rapidez e da acuidade. Uma posição contrária à sintaxe tradicional, segundo Guerra da Cal (1981, p. 259), "tem como finalidade dar à expressão um 'tom' especial que a situe no plano 'artístico'. Às vezes, um ou dois desses desvios são suficientes para 'estetizar' a frase mais banal."

Lygia Bojunga se utiliza desse procedimento extremamente atual de várias formas em sua obra:

Períodos com frases virguladas ou pontuadas sem conectivos:

Ela foi indo pro fundo da sala. Parou junto da janela. Ficou espiando pra fora.  
Gozado: o meu amigo também pensava assim de pé, com jeito de quem está só olhando pra rua. *Amigo* 45

Dona Eunice fez psiú. O cachorro deitou. A aula continuou. *Corda*, 52

Você voltou pra Londres. A Renata foi pra Índia. O Monstrinho pra Paisagem. O João pro Clarinete. Não tem mais ninguém. *Paisagem*, 58

Poderíamos propor uma outra ordem das frases dos exemplos citados, perfeitamente possível, mostrando que têm o mesmo valor sintático e não apresentando nenhuma dependência.

Períodos com frases virguladas ou pontuadas com conectivo no final:

Ficou frio no Rio. Pouca gente na praia. Alexandre ia do Leme ao Posto Seis,

do Arpoador ao Leblon com caixa de sorvete pendurada no ombro. Não vendia quase nada. Sentava pra descansar olhando o mar.

E pensava na casa da madrinha. *Casa*, 51

Arregaçaram as mangas da camisa, se despediram de Cara-de-pau e enfileirados, meteram as caras no túnel. *Colegas*, 66

A diferença entre esses exemplos e os anteriores é a noção de adição explicitada pelo conectivo "e".

Períodos com polissíndeto:

O polissíndeto é "uma construção' essencialmente enfática, visto que destaca cada uma das orações", para Martins (1989, p.138). Sua força expressiva é plenamente explorada por Lygia Bojunga.

Mas ele puxou. E tirou do bolso uma caneta vermelha e foi mudando toda a cor do meu coração. E fez ele embaixo bem pontudo. E ainda por cima lembrou... (...). *Amigo* 31

E o pavão dançou. Gingando pra cá, pra lá. E ao mesmo tempo que gingava, abria as penas do lado de lá, e de cá, e de lá outra vez (...). *Casa*, 11

- Feição estilística da frase

Mostraremos a seguir alguns tipos de frase já devidamente denominadas com uma nomenclatura específica. Isto se deve ao trabalho de Garcia que em *Comunicação em prosa moderna* (2002) estabeleceu os conceitos das classificações quanto ao estilo da frase.

Assim, temos:

a) Frase de arrastão

O autor (p. 124) assim descreve esse tipo frásico:

Esse processo de estruturação da frase, que exige pouco esforço mental no que diz respeito à inter-relação entre as ideias, satisfaz plenamente quando se trata de situações muito simples. Por isso é mais comum na língua falada, em que a situação concreta, isto é, o ambiente físico e social, supre ou compensa as falhas dos enlaces linguísticos.

Tal emprego é bastante encontrado na linguagem infantil, assim como na da adolescência ou na de indivíduos incultos. Ocorre pela excessiva utilização de conectivos em frases curtas e independentes.

Na obra em questão encontramos muitas ocorrências:

Enquanto o garoto falava o Rodrigo ia olhando pro barraco: dois cômodos pequenos, um puxado lá fora pro fogão e pro tanque, e a tal porta fechada que o garoto tinha mostrado e que devia ser um outro quarto; ou quem sabe o

banheiro? Juntando tudo o tamanho era menor que a cozinha da casa dele; e eram onze morando ali! e mais a mãe?! *Tchau*, 39

Ele morava num galinheiro com quinze galinhas, mas ele era um cara muito igual e então achava que era galinha demais pra um galo só. Pra contar a verdade, ele vivia até um bocado sem jeito de ser chefe de uma família tão esquisita assim. Então ele resolve fugir do galinheiro. Mas aí dá medo de todo mundo ficar contra ele. E então ele passa o romance inteiro naquela aflição de foge, não foge (...) E aí ele fuge! *Bolsa*, 20

Ao utilizar o procedimento, privilegia em sua obra o falar cotidiano infantil, já que boa parte de suas personagens são crianças. Dessa forma, confere o caráter verossímil (coerência entre discurso e contexto) às suas obras.

#### Frase entrecortada

O que distingue o estilo moderno é a brevidade da frase, predominantemente coordenada, originando-se daí a frase entrecortada.

Assim Garcia (1981, p.97) se refere a ela: É um estilo entrecortado ou soluçante. É a "phrase coupée" dos franceses, que José Oiticica chamava com certa indignação, de "estilo picadinho" ou "frase picadinha".

Nessa frase há apreensão imediata do sentido a cada pausa. Não é necessário ligar as orações com conectivos; trata-se de uma construção comum à autora.

Já tinha ficado de noite, a festa estava animada, todo o mundo dançando, até meu pai tão sério sempre. Corri pro quarto. Me tranquei. Queria matar a vontade chorar, de gritar, de morrer. Nem acendi a luz (...) *Tchau*, 55

A Mariana se levanta: a cara, o vestido a mão, tá tudo sujo de sangue. Dá um ou dois passos feito coisa que tá tonta; se agarra na mesa. Fica assim um tempo. Depois olha pra janela; meio que se apruma. Abre a porta dos fundos e sai. *Nós*, 51

#### Frase fragmentária

É a frase utilizada com habilidade, aplicando uma pontuação pouco ortodoxa com fins expressivos, não permitindo que haja confusão de sentido. Dessa forma, a autora isola termos que se poderiam relacionar em frases diferentes. O recurso possibilita maior expressividade, pois traz uma nova troca melódica, aumentando os modos para descrever na língua escrita a falada.

Na obra de Lygia Bojunga, percebemos a utilização do procedimento:

O Pavão obedecia, é claro. Ficava ali quietinho. Encolhido. Junto do baú das fantasias. *Casa*, 62

Correu na ponta do pé pra espiar, ah! a mala. Já fechada. No chão. Junto da porta. Pronta pra sair. *Tchau*, 19

É a Mariana e o Davi. Abraçados na rede. Pra cá e pra lá. *Nós*, 38

Nesses exemplos, ao optar por frases fragmentárias, realça o significado de cada uma delas. Há uma diferença entre este tipo frásico e os demais. Se propusermos: "É a Mariana e o Davi abraçados na rede pra cá e pra lá.", observaremos que perde em expressividade.

Frase caótica: monólogo

Com o modernismo surgiu um tipo de frase bastante peculiar, com diferenças essenciais quanto à estrutura e aos padrões rítmicos.

Garcia (2002, p.34) assim se pronuncia: "(...) denominação que não tem nenhum sentido depreciativo. Trata-se de uma frase que muito nos lembra o "depoimento" feito em sofá de psiquiatra, como expressão livre, desinibida, desenfreada, de pensamentos e emoções sem o crivo da razão."

O monólogo interior é sua feição mais comum. Por meio dele a personagem manifesta livre e espontaneamente seus pensamentos. Por isso, apresentam uma certa incoerência, traduzida ou por elos sintáticos que não se combinam ou por ideias sem sentido à primeira vista:

Só que sempre que eu penso nisso o meu coração sai disparado e a minha mão fica meio suada. É que quando minha mãe disse a hora que eu nasci o meu pai chegou nervoso dizendo eu tenho que sumir, eu tenho que sumir! e puxou a minha mãe pro quarto, e bateu a porta com força, e desatou a falar cochichado, e eu fui chegando pra porta, mas não dava pra escutar direito, ouvi Rio Grande do Sul, ouvi militar, ouvi sindicato, e ouvi dizendo de novo tenho que sumir, eu tenho que sumir, e a minha mãe abriu a porta, e passou por mim sem me ver, e correu pro telefone, e o meu pai abriu o armário, e pegou uma sacola, e foi jogando lá pra dentro camisa meia e pijama, e quando eu cheguei perto dele ele me pegou num abraço e disse Ana Paz me promete uma coisa, que é, pai, que é? promete que tu nunca vais te esquecer da Carranca, mas pai o que que tá acontecendo? ele me sacudiu e pediu de novo, promete que tu não vais te esquecer da Carranca, Ana Paz! eu prometi e não deu pra dizer mais nada, a campanha tava tocando, e tinha gente dando soco na porta, e a minha mãe veio dizer apavorada eles tão aí! eles tão aí! e o meu pai saiu correndo, e a sacola ficou pra lá, e a minha mãe gritou não sai por aí que eles já cercaram a casa! e tome pancada na porta, e voz de homem gritando, e aí eu comecei a ouvir tiro tiro tiro e a minha mãe gemendo chorado. *Ana*, 14

### -O parágrafo

Verificamos que praticamente só existe teoria, dentro da Estilística Sintática, até a frase. O parágrafo, visto como estrutura macro da sintaxe, é bastante desconsiderado.

Não pretendemos fazer um estudo de vários tipos de parágrafos; abordaremos um tipo de paragrafação utilizado que se torna produtivo e particular.

O parágrafo, para Garcia (2002, p.219), é “uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela”. [grifos do autor]

Há, para Elisa Guimarães (1993, p.53), uma relação entre o parágrafo e o esquema de raciocínio sustentado por aquele que constrói o texto.

Lygia apresenta algumas estruturas paragrafais bastante peculiares:

Eu fico pensando.

Todo mundo foi embora.

Você voltou pra Londres. A Renata foi pra Índia. O Monstrinho pra Paisagem. O João pro clarinete. Não tem mais ninguém.

Mais nada.

Nem compensação.

Que coisa.

Lourenço. *Paisagem*, 58

Foi só entrar que eu senti uma coisa lá dentro querendo acordar.

Mas o quarto tava vazio, sem coisa nenhuma dentro.

Só que tinha uma coisa lá dentro querendo acordar.

Resolvi esperar. *Ana*, 31

Me ajoelhei na areia, querendo riscar de novo o pedaço que a água tinha desmanchado.

Mas a onda veio de novo e apagou.

Meu dedo riscou outra vez.

A onda desmanchou.

O mar apagou. *Tchau*, 62

Os parágrafos transcritos se relacionam uns com os outros, completando o sentido. As estruturas poderiam ser realizadas por meio de um único parágrafo. Bojunga, porém, os concebeu de forma fragmentária.

Nos três casos, trata-se de discurso de narrador - personagem. Na obra, em geral, não há descrição dos narradores-personagens; são caracterizados pelo discurso. Dessa

forma, o discurso forma o sujeito. Fragmentar ideias que se relacionam em parágrafos diferentes é também, a nosso ver, fragmentar o próprio sujeito. É preciso enfatizar com que força isto é feito: na primeira ocorrência, "Lourenço" é um parágrafo e também um vocativo que se deveria integrar a uma mensagem, a um apelo.

- A repetição

A repetição é frequentemente considerada como um problema-erro pelos manuais de produção de texto. É indicado a quem queira escrever bem afastar-se desse procedimento.

Lygia Bojunga, no entanto, não evita a repetição, vai ao seu encontro, transforma o erro em possibilidades estilísticas bastante férteis. Bem elaborada permite "desdobramentos sucessivos de uma mesma ideia, variações sucessivas de um mesmo conceito, reiteraões sucessivas de uma mesma imagem ou repetições consecutivas de uma mesma palavra." (Pereira, 1990, p.212)

Ocorrem:

a) Com efeito superlativo:

Consiste na repetição de verbos ou advérbios que objetiva uma intensificação da ideia, trazendo um sentido paralelo ao fornecido pelo superlativo analítico, mas com uma grande diferença de expressividade, já que esta forma superlativa é bastante utilizada na Língua Portuguesa e, por isso, desgastada na sua prática expressiva.

Duvido, duvido, duvido. *Colegas*, 58

Ela falou, falou, falou e no fim chorou. *Bolsa*, 95

Rebeca esperando! Esperando uma coisa que nunca! nunca eu tinha (...).

*Tchau*, 13

b) Com a conjunção "e":

Por vezes, se utiliza da conjunção coordenativa aditiva "e" entre a repetição dos verbos. Essa noção de adição, em vez de vírgulas, é uma intensificação a mais na construção do significado.

Mas Alexandre estava apavorado, e então pensava e pensava, mas não saía mais invenção nenhuma. *Casa*, 78

(...) Não soltou mais o olho da mala, só vendo chegando e chegando. *Sofá*, 103

c) Como reforçador de uma noção:

Consiste na repetição de palavras ou expressões que vem reforçar atributos de uma personagem ou evidenciam uma imagem.

(...) ela toca flauta com tanta certeza, olha com tanta certeza, tem cara de tanta certeza. *Angélica*,28

(...) implicava com orelha grande. Eu implico tanto com pata grande. (...) se tem coisa que eu implico é com suspiro grande. (...) e se tem coisa que eu implico é com bicho grande. *Angélica*,22

Agora era só ele e o Barco, ele e o Barco , ele e o Barco lá na praia. *Tchau*, 77

d) Por meio de palavras cognatas:

Com a utilização de palavras diferentes, mas de radical comum, vai intensificar noções de forma bastante sutil. A sua construção conta ainda com advérbios de intensidade, além dos elementos cognatos, que são pleonásticos.

(...) No dia em que o Pavão ganhou nota sete, de noite ele sonhou. Um sonho muito bem sonhado (...). *Casa*, 25

(...) Com chuva não dá pra ver direito, fica tudo tão ... tão chuvoso. *Colegas*, 16

A Rafaela estava sonhando que o elefante-que-fazia-ginástica tinha sonhado que ele ia sonhar um sonho que ela já tinha sonhado. Mas como já era de manhã o elefante deixou pra sonhar depois e foi no banheiro escovar os dentes. *Nós*, 50

- As gradações

Ao construirmos enunciados, fazêmo-los, muitas vezes, dispendo palavras, expressões e, até mesmo, frases em uma ordem lógica, que seguem uma disposição interna (subjéctiva) do enunciador, envolvendo grande afetividade. A escolha e a disposição de cada termo são bastante significativas.

A gradação pode ocorrer em uma disposição sintática em que os termos têm por finalidade uma explicação ou visar ao próprio estilo da autora.

Não sei; quer dizer, eu sei; eu sei mais ou menos, essas coisas a gente nunca sabe direito, mas eu sei que fui me sentindo sozinha... vazia... vazia de amor. *Tchau*, 13

O nevoeiro rodeou Alexandre, sumiu mato, sumiu estrada, até tóco sumiu, Alexandre levantou, quis fugir, tropeçou, parou, desistiu; e o nevoeiro crente

que Alexandre estava morrendo de medo foi em frente foi s'embora, e aonde ele ia indo ia tudo sumindo. *Casa*, 18

(...) Contou coisa à beça. Contou coisa gozada, contou coisa de arrepiar. *Casa*, 21

Tinha que escapar de ser atropelado, tinha que escapar de ser empurrado, tinha que escapar de tanta coisa, que chegava em casa de língua de fora. *Casa*, 52

(...) o Vítor tão nervoso de enfrentar câmeras, luzes, diretor, maquilador, gente por todo o lado (...), que teve um daqueles engasgos de deixar a cara dele cor-de-rosa, vermelha e roxa. Foi de arrepiar. *Sofá*, 93

(...) ficou tanto tempo debaixo daquele secador que os cabeleireiros usam, que secou a peruca, a cabeça, Mimi toda secou, morreu. *Angélica*, 93

E fiquei seguindo o jeito do temporal lá fora; ele ainda roncou muita trovoadas; mas aos poucos foi roncando espaçado e cada vez mais fraquinho; isso foi indo, foi indo, até o ronco vira suspiro! *Paisagem*, 24

Que massa mal feita.

Que tanto óleo.

Que mistura sem jeito de queijo e de anchova.

Que horror. *Ana*, 20

Como se percebe, a ordem sintática reflete a ordem lógica do funcionamento do pensamento, mostrando como o enunciador entende a evolução significativa da mensagem.

Abordar a sintaxe dessa maneira, sem dúvida, permite ao aluno observar a estruturação do texto com mais facilidade. Os recursos sintáticos saltam aos olhos, vivos que estão, responsáveis pela interação plena entre autor e leitor. Assim se aprende, com criatividade no conteúdo e na forma.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Câmara Jr., J. Mattoso. 1978. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Cressot, Marcel. 1980. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa: Edições 70.

- Garcia, Othon Moacir. 2002. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Guerra da Cal, Ernesto. 1981. *Língua e estilo da Eça Queiroz*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Guimarães, Elisa. 1993. *A articulação do texto*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- Guiraud, Pierre. 1972. *A semântica*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Ilari, Rodolfo & Geraldi, João Wanderley. 1985. *Semântica*. São Paulo: Ática.
- Marques, Maria Helena D. 1990. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Martins, Nilce Sant'Anna. 1989. *Introdução à Estilística*. São Paulo: EDUSP.
- Pereira, Maria Teresa Gonçalves. 1990. *Recursos linguístico expressivos da obra infanto-juvenil de Ana Maria Machado*. Tese de doutorado: PUC/RJ.
- Rocha Lima, Carlos Henrique da. 1994. *Gramática normativa de Língua Portuguesa*. 32 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

*CORPUS:*

- Bojunga, Lygia. 1991. *Angélica*, 16 ed. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1976. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1992. *A casa da madrinha*. 12 ed. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Corda bamba*. 14 ed. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Os colegas*. 31 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Fazendo Ana Paz*. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1993. *O meu amigo pintor*. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Nós três*. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1993. *O sofá estampado*. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Paisagem*. Rio de Janeiro: Agir.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Tchau*. 7 ed. Rio de Janeiro: Agir.



## CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO COM NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS

Edson Domingos FAGUNDES<sup>35</sup>

### RESUMO

A regra de concordância nominal (CN) de número constitui um caso de mudança em curso no português do Brasil (PB): conforme os trabalhos que seguem os estudos pioneiros de Scherre (1978, 1988), a marca **-s** de concordância aparece nos elementos do SN (sintagma nominal) que se encontram mais à esquerda do núcleo (**as** menina bonita). No entanto, levantamento de dados da CN nos dados do VARSUL-Paraná evidenciaram ocorrências que, aparentemente, contradizem essa regra: *essas academia militares; moradores de conjunto habitacionais*. A partir desses dados verificamos que há situações em que aparece outro tipo de CN: trata-se dos nomes fantasia de alguns estabelecimentos comerciais, como *Casas Pernambucanas, Casas Bahia, Móveis Capão Raso, Móveis Danúbio*. Na publicidade apresentada por essas instituições, flagramos o seguinte: "Não adianta bater, eu não deixo você entrar, é lá **na** Pernambucanas que eu vou comprar"; "Estamos aqui **na** Casas Bahia"; "Por isso que **a** Danúbio faz tudo"; "As condições **do** Móveis Capão Raso do Pinheirinho estão realmente de arrasar". Vai-se discutir em que medida essa aparente não concordância (*i*) transgredir ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concordância nominal; VARSUL; Linguagem da publicidade; Variação e mudança no PB.

### Introdução

O trabalho de análise da Concordância Nominal (CN) do grupo de pesquisa VARSUL-Paraná (Variação Linguística Urbana na Região Sul) possibilitou que fosse feita a descrição das ocorrências desse fenômeno nas quatro cidades do banco de dados desse estado, isto é, Curitiba, Irati, Londrina e Pato Branco.

---

35 UTFPR, Curso de Letras, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Avenida Sete de Setembro, 3165. CEP: 80.230-010 - Curitiba, Paraná, Brasil, edsondfagundes@utfpr.edu.br

A descrição da CN no Paraná teve como ponto de partida o trabalho pioneiro de Scherre (1978, 1988), considerado como grande marco no estudo da concordância nominal do Português do Brasil (PB). Nele, a autora realiza um minucioso levantamento dos trabalhos anteriores sobre esse tema e das variáveis até então trabalhadas. Além disso, a pesquisadora trata das influências de fatores linguísticos e extralinguísticos no estudo da concordância nominal, postulando a existência de um sistema que gerencia essa variação. Nesse sistema seria possível prever em quais estruturas linguísticas e sob que condições sociais o informante estaria mais propenso a manifestar marcas de plural (-s) no SN. Podemos sintetizar o modelo de Scherre desta forma: quanto mais à esquerda do núcleo, maior probabilidade de aparecer a marca morfológica de plural, como em *as casa grande*.

Assim, o levantamento dos dados de CN — cujos principais resultados se encontram publicados em Menon, Fagundes e Loregian-Penkal (2010); Penkal, Fagundes e Menon (2011), Menon, Loregian-Penkal e Fagundes (2013) — discutiram e exemplificaram as ocorrências de CN encontradas nos informantes das quatro cidades do VARSUL no Paraná, à luz dos conceitos apresentados por Scherre, e comparando com estudos que se orientaram a partir do trabalho dessa autora.

Contudo, alguns dos dados encontrados no corpus pesquisado, como *academia militares* e *conjunto habitacionais*, aparentemente contrariavam a regra proposta por Scherre. A partir dessa constatação, verificamos haver outra situação no PB, em que a CN também não se encaixa na regra proposta. É desses dois conjuntos de dados que nos ocuparemos no presente trabalho.

### **Regra ou exceção?**

Ao realizarmos o levantamento e a codificação dos dados da cidade de Irati — que, nas análises preliminares, se revelou a mais conservadora no que se refere ao menor índice de apagamento do pronome SE, sobretudo o reflexivo (Bandeira, 2007), e é a cidade que mais apresentou usos de subjuntivo na alternância subjuntivo/indicativo (Fagundes, 2007) — nos deparamos com duas ocorrências que não se encaixavam nas regras com as quais analisávamos os dados de apagamento da CN. Vejamos os dois casos, apresentados nos exemplos (1) e (2).

- (1) Assim é o exército e essas- essas **academia militares** lá (IRT 23M B SEG 401)<sup>36</sup>
- (2) Esto na reunião, em reuniões com- com jovens, com moradores de- de **conjunto habitacionais** onde- uma vez que eu trabalhei na habitação, por três anos eu trabalhei (IRT 15 M AGIN 20).

A expectativa de encontrarmos a marca de plural (s) “mais a esquerda do núcleo” do SN, exceto quando há o preenchimento de todos os elementos (*essas academias militares*) no primeiro exemplo, nos levou a refletir qual seria a razão para o falante não estar aplicando a regra proposta por Scherre (*essas academia militar* ou *essas academias militar*).

Assim, na busca de uma explicação plausível, levantamos a seguinte questão: em que medida essa aparente não concordância por parte do falante (i) transgrediu ou não a regra geral de CN, (ii) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra?

Tradicionalmente, os sintagmas negritos em (1) e (2) poderiam ser considerados como verdadeiras palavras compostas, daquele tipo que recebe a marca de plural nos dois constituintes: *conjuntos habitacionais*, *academias militares*. Porém, (i) esses sintagmas passaram a designar entidades específicas; (ii) constituíram verdadeiros títulos, “rótulos”, (iii) diferenciam-se, assim, dos “conjuntos” e “academias” comuns.

A hipótese de que o falante estivesse aplicando nesses dois casos a mesma regra que é aplicada a substantivos compostos como *guarda-roupa / guarda-roupas*; *alto-falante / alto-falantes*, por exemplo, nos ajudaria a aceitar a perspectiva de que não há transgressão da regra geral, mas sim, que se trata de um caso especial de sua aplicação, isto é, para “academia-militar” teríamos o plural formado com “academia-militares”. No segundo exemplo teríamos então “conjunto-habitacional” no singular e “conjunto-habitacionais” no plural.

Assim, ao considerarmos o bloco, como constituindo um vocábulo fonológico (conforme Menon, Fagundes e Loregian-Penkall, 2014), o falante não estaria invalidando a regra proposta por Scherre com essa escolha, como possibilidade alternativa à utilização da CN padrão.

---

36 A codificação das ocorrências do VARSUL apresentada contém as seguintes informações, pela ordem: código da localidade (Irati: IRT), número da entrevista (23), sexo do informante (masculino: M), faixa etária do informante (25 a 50 anos: A, acima de 50 anos: B), escolaridade do informante (primário: PRL, ginásio: GIN, segundo grau: SEG) e linha em que se encontra a ocorrência na entrevista.

Uma vez que no conjunto dos dados da cidade de Irati havia somente os dois exemplos mencionados, fomos à busca de outros exemplos, com o intuito de testar a regra ainda mais uma vez. Deparamo-nos, então, com outra ocorrência em que, novamente, o mesmo questionamento vem à tona. Esse é o caso que parece ocorrer com o uso de nomes fantasia de estabelecimentos comerciais, como *na Pernambucanas*, por exemplo, como veremos a seguir.

### Uma coisa leva à outra

Questionar o fato de o falante não estar se valendo de nenhuma das duas regras aqui levantadas, a CN canônica e a descoberta por Scherre, com que trabalhávamos, fez com que outros exemplos de exceção à regra surgissem a partir da constatação do uso que é feito no PB, por exemplo, em alguns comerciais de televisão.

Assim, constatamos que há situações em que aparece um “outro tipo” de CN: trata-se dos nomes fantasia<sup>37</sup> de alguns estabelecimentos comerciais, como *Casas Pernambucanas*, *Casas Bahia*, *Móveis Capão Raso*, *Móveis Danúbio*. Na publicidade apresentada por essas instituições, flagramos o seguinte:

“Não adianta bater, eu não deixo você entrar, é lá **na** *Pernambucanas* que eu vou comprar”.

“Estamos aqui **na** *Casas Bahia*”.

“Por isso que **a** *Danúbio* faz tudo”.

“As condições **do** *Móveis Capão Raso* do Pinheirinho estão realmente de arrasar”.

Vamos discutir nesse segundo caso, também, em que medida essa aparente não concordância (i) transgride ou não a regra geral de CN, (ii) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra; ou ainda, (iii) nem uma coisa, nem outra.

---

37 O nome fantasia pode ou não coincidir com a razão social, que é o nome como a empresa é registrada na Junta Comercial dos estados, no cartório ou na Receita Federal. Por exemplo, *Casas Pernambucanas* é o nome fantasia, nome de fachada ou marca popular; a razão social da empresa é Artuhr Lundgren Tecidos S.A.

## Os exemplos

Os exemplos apresentados e discutidos a seguir foram retirados de textos de anúncios e filmes comerciais da televisão. A grande maioria desses anúncios, veiculados pelas emissoras de rádio e de televisão do país têm, como é sabido, o acompanhamento de uma equipe de produção que inclui uma quantidade grande de pessoas, desde o desenvolvimento de uma campanha publicitária até sua execução e, posteriormente, da repercussão junto ao público-alvo interessado. Para a produção da peça publicitária são convocados diversos profissionais, dentre os quais roteiristas e revisores, contando ainda com o olhar crítico de quem dirige todo o trabalho e do cliente, que aprova ou não o resultado final que vai chegar até o rádio e a televisão.

Portanto, é de se esperar que haja o cuidado com a correção gramatical<sup>38</sup> dos textos e com a escolha de termos e mesmo da marcação, ou não, do sotaque das personagens envolvidas. Por esta razão, não é de estranhar algumas das escolhas feitas, pois certamente vêm corroborar as intenções do produtor do comercial e do cliente. Isto é, há vários “filtros” que são utilizados na composição das peças publicitárias antes da sua veiculação pelos meios de comunicação: produção, roteiro, textos, questões de língua portuguesa, adequadas às necessidades e aos interesses do cliente.

Nosso primeiro exemplo é um comercial de rádio e de televisão dos anos 1960, das *Casas Pernambucanas*: o nome da empresa é mencionado como “as casas Pernambucanas” e há a presença de marca formal de plural em todos os elementos do SN. Esse comercial para a televisão, um *jingle*, isto é, uma mensagem publicitária musicada, com um texto simples e de curta duração, em preto e branco, hoje é facilmente encontrado em qualquer página de busca na *internet* a partir da inserção das seguintes palavras “Quem bate? Pernambucanas”. Eis o texto:

- (3) (*Um Fantasma minha bate três vezes à porta*)  
–Quem bate?  
–É o Frio!  
(*Musica ao fundo, cantado*):  
Não adianta bater, eu não deixo você entrar.  
**As**<sup>39</sup> Casas Pernambucanas é que vão aquecer o meu lar.  
Vou comprar flanelas, lãs e cobertores. Eu vou comprar  
**nas** Casas Pernambucanas e nem vou sentir

---

38Conforme Souza (2012) demonstrou, a linguagem de publicidade é altamente conservadora, embora queira transmitir uma imagem inovadora da língua.

39 Negritos acrescentados.

o inverno passar.

(*Locutor*)

Casas Pernambucanas, onde todos compram:

lãs, flanelas e cobertores.

(Casas Pernambucanas, Linxfim, 1962.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf_s)>

Acesso em 12 set. 2014)

Na versão de 2013 desse *jingle*, é feita uma releitura do comercial anterior. A empresa é nomeada agora como “a Pernambucanas”, em que o SN tem seu primeiro elemento “a” sem marca de plural.

(4) (*O Fantasmilha bate três vezes à porta*)

–Quem bate?

(*Musica ao fundo, cantado*)

Não adianta bater, eu não deixo você entrar.

É lá **na** Pernambucanas que eu vou

Aquecer o meu lar.

Comprar cobertores, mantas e edredons<sup>40</sup>,

Eu vou comprar

**Na** Pernambucanas eu não vou sentir

O inverno passar.

(*Locutora*)

Pernambucanas, por que eu quero sempre mais.

(Plugcitários, Inverno Pernambucanas 2013 – Quem bate?)

Disponível em: <<http://plugcitarior.com/2013/06/a-volta-do-jingle-quem-bate-e-o-frio-das-casas-pernambucanas/>>

Acesso em 12 set. 2014)

Essas duas peças publicitárias das Casas Pernambucanas nos permitem flagrar, primeiramente, dois momentos diferentes na história da publicidade no país e, em segundo lugar, o modo como os profissionais da área produzem esse tipo de mídia.

A releitura do comercial dos anos sessenta também inclui uma releitura de como o nome fantasia é tratado pelo público consumidor e pelos publicitários, que se valem dum apelo à linguagem “menos formal”, digamos assim, tentando aproximar o seu filme e o seu texto da linguagem usada pelo seu público-alvo.

---

40 Veja-se que os tempos mudaram: hoje, ninguém mais faz pijamas com tecido de algodão felpudinho que se chamava flanela. Atualmente, nem os cueiros dos bebês são feitos de flanela, porque simplesmente não se usa mais cueiros, substituídos pelos práticos “tops” agora comprados prontos, feitos de tecidos mais modernos: *plush*, malha de algodão ou moletoms, ou o moderno polar (*fleece*). Os modernos *edredons* substituíram os antigos *acolchoados*, feitos com recheio de algodão ou lã de carneiro...

À primeira vista, podemos entender que há a omissão da palavra “loja” em “*na [loja da rede Casas] Pernambucanas*”. Algo semelhante acontece com o exemplo (5) abaixo, de outra grande rede de lojas no Brasil:

- (5) “EXCLUSIVO! Estamos aqui **na** Casas Bahia, e a loja tá lotada. [...] Preço baixo deixa a loja *lotada* mesmo! Corra **pra** Casas Bahia!”

(Comercial das Casas Bahia.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT\\_o2Q](https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT_o2Q)>

Acesso em 29 ago. 2014)

Contudo, quando o núcleo do nome fantasia está no singular, não há estranhamento, como vem a ser o caso dos comerciais das redes de lojas Colombo (6) e Renner (7):

- (6) “Cada um tem seu jeito de dizer por que é bom demais comprar **na** Colombo.”

(Comercial das Lojas Colombo - É bom demais comprar aqui – 2008.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i1cNMejNIRU>>

Acesso em 12 set. 2014)

- (7) “É por isso que na Renner tem novidade sempre. E você, já foi **na** Renner hoje?”

(Primavera Renner.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=huBzv1-h0d8>>

Acesso em 25 ago. 2015)

Além dos exemplos mencionados, cujos nomes fantasia são femininos, o que nos deixou especialmente intrigados, à primeira vista, foram os casos em que o nome fantasia se referia a SNs masculinos, com marca de plural, como no caso do exemplo (8), dos “Móveis Capão Raso” (lojas em Curitiba, PR):

- (8) “As condições **do** Móveis Capão Raso do Pinheirinho estão realmente de arrasar...” “... gente, é *uma loja completa*, que com certeza vai te dar um excelente atendimento...” “... Móveis Capão Raso em dois endereços...”.

(Shoptour CTB – Móveis Capão Raso.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3YIY4OW3coc>>

Acesso em 12 set. 2014)

Assim, como explicar o exemplo (8)? Poderíamos inferir que se trata de uma loja, no bairro Capão Raso, em Curitiba, pois a loja leva o nome do bairro. Mas, como justificar a alteração do gênero do SN, uma vez que se trata de *uma loja* de móveis (masculino plural), visto que não é mencionado inicialmente que se trata de “uma loja”? Porém, na sequência, vem a informação de que se trata de duas lojas, e que há dois endereços na cidade com esse nome e que não estão no mesmo bairro.

### **A explicação**

Ao examinarmos outro exemplo, dentre os levantados para ilustrar a questão, se vislumbrou uma possível solução. Naturalmente, na solução do nosso problema está envolvida a imagem que o falante tem da “loja” ou do “estabelecimento comercial” em questão. Assim, “as casas” podem ser nomeadas por uma dentre as tantas que existem; afinal, em muitas cidades, não dispomos de mais de uma loja ou “casa” da referida empresa. Por sua vez, “os móveis”, como “estabelecimento”, “negócio” ou “ponto comercial de venda” podem merecer referência a um só deles.

Para o caso de alguém estranhar a mudança de gênero, soluções que exaltem as qualidades da loja podem ser chamadas para esclarecer o ouvinte, leitor ou possível cliente:

(9) “O Aliança é o verdadeiro shopping dos móveis”.

(Novo Comercial Aliança.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zwmsmuME20I>>

Acesso em 12 set. 2014)

Em (9), dos *Móveis Aliança*, o locutor anuncia que “o Aliança é o verdadeiro shopping”. Podemos inferir do texto que a loja dos Móveis Aliança é comparada a um “verdadeiro” shopping, dada a quantidade de ofertas e tamanho da loja. Talvez ao subentendermos a palavra ‘shopping’ junto à marca Aliança justifique o fato de o primeiro elemento do SN estar sendo usado no masculino, isto é, “o shopping de Móveis Aliança”.

Assim, tendo em mente o conhecimento comum prévio, necessário para se saber, afinal, qual é o ramo de atividade em que a casa, loja ou estabelecimento comercial atua, é preciso que o falante e o ouvinte partilhem esta informação previamente, ou então, pode-se inferir na fala do outro que se trata de uma informação que é comum.

Por isso, quando o falante se refere a um supermercado, por exemplo, cujo nome é feminino, não se estranha que se use o masculino diante dele: **o Renata**, **o Esperança**, **o Estrela**. Subentende-se que se trata, portanto, de: **o** (supermercado) *Renata*, **o** (supermercado) *Esperança*, **o** (supermercado) *Estrela*. Assim, temos também, **o** (colégio) *Santa Maria*, **o** (colégio) *Medianeira*, **o** (colégio) *Assunção*. Todos com um referente feminino subjacente: Nossa Senhora.

O mesmo ocorre quando nos referimos a um ramo de atividade qualificado por um nome masculino, assim temos:

- (10) “Por isso que **a Danúbio** faz tudo.”

(Danúbio Móveis.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=B2\\_BpvR--H4](https://www.youtube.com/watch?v=B2_BpvR--H4)>

Acesso em 12 set. 2014)

O anúncio refere-se a (móveis) Danúbio que, naturalmente, pode estar se referindo à loja dos *Móveis Danúbio*, como ocorre e está mais explícito em (11), outro caso semelhante:

- (11) “Acabei de decorar a casa **na Móveis Campo Largo**” ... “Você também devia deixar **a Móveis Campo Largo** entrar na sua casa.”

(Móveis Campo Largo.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv\\_SK4](https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv_SK4)>

Acesso em 12 set. 2014)

Esse uso, em que se subentende o ramo comercial a partir da menção do nome fantasia, aparece em outros momentos e é documentado, por exemplo, em uma marchinha de carnaval dos anos 1950:

- (12) Sassassaricando  
Todo mundo leva a vida no arame  
Sassassaricando  
A viúva, o brotinho e a madame

O velho na porta **da** Colombo  
É um assombro  
Sassaricando

(Sassaricando.

Disponível em: <<http://letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473888/>>

Acesso em 12 set. 2014)

A “Colombo” mencionada na canção é a *Confeitaria Colombo* (fundada em 1894), que é um “ponto comercial” e turístico muito conhecido e famoso no Rio de Janeiro, antigamente só frequentado pela elite e pelos artistas. A canção não faz mais que incorporar ao seu texto o modo pelo qual as pessoas se referiam à confeitaria nos anos de 1950.

Então, vamos tentar dar conta dos fatos.

## A metonímia

Em sua “Introdução à gramaticalização, Gonçalves *et al.* (2007:46), nos apresentam a descrição dos “mecanismos de gramaticalização”. O texto é composto a partir da reunião dos apontamentos de vários autores que remetem para a função referencial do tradicional conceito de *metonímia*, “que permite usar uma entidade em substituição a outra”, funcionando como mecanismo de entendimento, isto é, apontando “mais aspectos do que está sendo referido”.

O texto chama a atenção para o fato de os conceitos envolvendo a metonímia não serem arbitrários, mas sistematizados, pois

fazem parte do pensamento, ações e fala, e podem ser exemplificados, principalmente, através de relações de substituição “da parte pelo todo”, “do produtor pelo produto”, “do objeto usado pelo usuário”, “do controlador pelo controlado”, “da instituição pela pessoa responsável”, e assim por diante.

(Gonçalves *et al.*, 2007:46)

Assim, a metonímia funciona através da contiguidade, em que há um conjunto de crenças e conhecimentos envolvidos em uma dada estrutura conceitual (conforme Taylor, 1989, *apud* Gonçalves *et al.*, 2007:47), estendendo e associando o significado.

Os autores observam que a gramaticalização remete ainda a um “tipo de inferência pragmática”:

A mudança de significado por associação metonímica resulta de um raciocínio “abduativo”, por meio do qual o falante observa determinado resultado no discurso, invoca uma lei (da linguagem) e infere que, a um uso posterior, pode ser aplicada essa mesma lei. (Gonçalves *et al.*, 2007:46)

Esse tipo de metonímia, em que se faz uso da parte a fim de designar o todo e, em especial, em que se infere a partir de um exemplo já conhecido, no que se refere a nomes próprios e apelidos, a título de ilustração, é um mecanismo bastante comum e recorrente. Assim, a perna, a barriga, a cabeça, a orelha, a bochecha, por exemplo, são SN femininos; contudo podem vir a designar qualidades a serem destacadas em uma determinada pessoa do sexo masculino, passando então a denominá-la a partir da “parte” destacada. Dessa maneira, não é incomum encontrarmos pessoas com apelidos indicando partes do corpo e, quando a eles nos referimos, passamos a chamar essas pessoas como “o Perna”, “o Barriga”, “o Cabeça”, “o Orelha”, “o Bochecha”.

Logo, não é de se estranhar que ao ouvirmos alguém ser “apelidado”, tendo o novo nome origem em uma parte do corpo, como “Pezão”, “Zoinho” ou “Joelho”, podermos nos valer deste princípio e deduzir que se trata da aplicação do mesmo recurso, isto é, a pessoa está sendo nomeada a partir de uma parte, de uma “qualidade” que a caracteriza.

Isto é, o falante reanalisa o contexto em que a informação nova é apresentada e infere, a partir do conhecimento de que já dispõe de usos semelhantes, que é possível aplicar a esse novo contexto o mesmo raciocínio dado aos outros.

Ainda a título de ilustração, é bem conhecido o fato de muitos lugares na cidade de Curitiba historicamente terem sido denominados como “vilas”. Por exemplo, Vila Hauer, Vila Lindóia são dois desses lugares que parte da população entende como sendo SN femininos. Acontece que o *status* no local pode ser modificado, passando de vila a bairro, pelo fato de ser bairro a denominação mais corrente e numerosa. Com isso, altera-se também o gênero do SN em questão. Em vez de a (vila) Hauer, a (vila) Lindóia; passamos a ter o (bairro) Hauer, o (bairro) Lindóia. Naturalmente, questões envolvendo o prestígio, ou não, decorrente da especulação imobiliária, desempenham aqui seu papel, fazendo com que não haja unanimidade quanto ao uso do SN masculino ou feminino.

Outro exemplo, nesse mesmo sentido, é a denominação do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior do Brasil. Quando de sua fundação, em 1981, aproveitou-se a designação que havia naquele momento da história do país, em que os

sindicatos ainda estavam proibidos. Sendo assim, para burlar a vigilância do “Estado”, os docentes usaram as associações dos docentes, cujos fins deveriam ser tão somente de cunho social e não político. Assim nasceu a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (a ANDES). Com o passar dos anos e a mudança da legislação, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, para resumir, surgiu o sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, que, para não apagar a sua história, manteve em seu novo nome parte do antigo, passando a se chamar ANDES Sindicato Nacional, ou ANDES-SN, isto é, o ANDES-SN. A polêmica em torno do gênero do SN continua até hoje.

Embora a metonímia seja sempre abordada pelo lado semântico, podemos constatar que, do ponto de vista morfossintático, ocorre a elipse (em **negrito** nos exemplos) do termo de origem que justificava a pretensa não concordância nominal:

**A loja das Casas** Pernambucanas > a Pernambucanas

**O ponto de venda dos Móveis** Capão Raso > o Móveis Capão Raso

O fato, portanto, de a publicidade passar a utilizar a marcação do SN em **a Pernambucanas** e **o Móveis Capão Raso**, nada mais é do que o desdobramento desse mecanismo presente na língua. Assim o falante infere que se trata somente da aplicação de uma regra presente na língua, permitindo que, ao referir-se à marca, esteja de fato indicando uma loja ou um estabelecimento da rede de lojas ou estabelecimentos comerciais denominados pelo nome fantasia.

## Conclusão

Este texto foi ancorado na hipótese de que certas ocorrências de CN no PB poderiam estar em consonância com uma concordância canônica, isto é, aquela em que há concordância entre todos os elementos envolvidos no SN, como em *as casas grandes*. Como possibilidade alternativa, adotamos o modelo desenvolvido por Scherre (1988), ou seja, quanto mais à esquerda do núcleo da estrutura do SN estiver posicionado um determinado item, maior é a probabilidade de que ele apareça carregando a marca morfofonológica de plural, como em *as casa grande*, por exemplo.

Apresentada esta premissa, a partir da qual levantamos, tratamos e analisamos os dados de CN das cidades do banco VARSUL para o estado do Paraná, apresentamos exemplos retirados do corpus com que trabalhamos, que não se encaixavam, à primeira vista, em nenhum dos dois “filtros” que vínhamos utilizando. Restou-nos, então, avaliar mais detalhadamente as nossas “exceções” à regra, a fim de compreendermos qual era, afinal, a estratégia utilizada pelo falante. Aceitar que o falante estivesse se valendo de uma CN possível e aplicável a determinados substantivos compostos nos deu a certeza de que a regra proposta por Scherre não estaria sendo refutada, mas, ao contrário, confirmada, uma vez que a marca de plural estaria no “bloco” que compõe o SN, como é o caso de “*academia-militares*” e “*conjunto-habitacionais*”.

Na busca de uma solução que resolvesse o dilema segundo o qual uma aparente não concordância (*i*) transgredia ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra; testamos diferentes ocorrências e SNs em anúncios publicitários. Esses anúncios nos fizeram compreender a funcionalidade da regra de Scherre e sua aplicação a contextos que, aparentemente, causaram estranhamento e nos levaram a questionar se, de fato, a regra poderia ser aplicada.

Então, na busca de ocorrências que confirmassem ou refutassem a regra, nos deparamos com esses contextos, cujo exame mais cuidadoso nos mostrou que não se tratava nem de uma coisa, nem de outra. Assim, a CN presente nos nomes fantasia de empresas e de estabelecimentos comerciais mostrou ser um recurso já presente no PB, envolvendo o apagamento do ramo de atividade ou da palavra que especifica um estabelecimento ou loja, em especial. Para tanto, basta que o conhecimento seja compartilhado; e que o ouvinte infira que se trata de informação que deveria ser conhecida, subentendendo que há uma elipse no contexto.

Com isso, buscamos demonstrar que somente uma análise minuciosa dos dados pode chegar a nos dar os argumentos para aceitar ou refutar os pressupostos teóricos com que trabalhamos. No caso específico da regra proposta por Scherre, a compreensão dos dados mostrou que é ela uma ferramenta capaz de dar conta de todos os casos envolvendo a CN e, aparentemente, que não se encaixam na CN canônica. À exceção, é claro, dos casos em que não se trata de nem de uma coisa, nem de outra, como procuramos demonstrar com o recurso do uso da metonímia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandeira, Grace. A. F. 2007. *O apagamento de se nas funções sujeito e objeto: um estudo variacionista com dados do VARSUL do Paraná*. Tese de doutorado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

Casas Pernambucanas, Linxfim. 1962. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf_s)> Acesso em 12.09.2014.

Comercial das Casas Bahia

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT\\_o2Q](https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT_o2Q)>  
Acesso em 29.08.2014

Comercial das Lojas Colombo - É bom demais comprar aqui – 2008.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i1cNMejNIRU>>  
Acesso em 12.09.2014

Fagundes, Edson D. 2007. *As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo*. 220 f. Tese de Doutorado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

Gonçalves, Sebastião C.; Lima-Hernandes, Maria C. e Casseb-Galvão, Vânia C. (Orgs.) 2007. *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola.

Loregian-Penkal, Loremi. Fagundes, Edson D. Menon, Odete P. S. A. 2011. Análise da concordância nominal em Irati e Pato Branco, Paraná. *Estudos Linguísticos*. Vol. 40, n.2.

Menon, Odete P.S.; Fagundes, Edson D.; Loregian-Penkal, Loremi. 2010. O que fazer com grupos de fatores não selecionados? O caso da concordância nominal no Paraná. *Gragoatá*, Niterói, 29: 147-160.

\_\_\_\_\_.2014. “O meu filho”: vocábulo fonológico? Comunicação apresentada no Encontro Comemorativo do Projeto VARSUL: VARSUL 30 anos. PUCRS. Porto Alegre.

Menon, Odete P.S., Loregian-Penkal, Loremi, Fagundes, Edson D. 2013. O que é que se faz com os resultados do VARBRUL? *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 319-337, jan./jun.

Móveis Campo Largo.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv\\_SK4](https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv_SK4)>  
Acesso em 12.09.2014

Novo Comercial Aliança.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zwmsmuME20I>>  
Acesso em 12.09.2014

Plugcitários, Inverno Pernambucanas 2013 – *Quem bate?*

Disponível em: <<http://plugcitarios.com/2013/06/a-volta-do-jingle-quem-bate-e-o-frio-das-casas-pernambucanas/>> Acesso em 12.09.2014

Primavera Renner.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=huBzv1-h0d8>>

Acesso em 25.08.2015

Sassaricando.

Disponível em: <<http://letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473888/>>

Acesso em 12.09.2014

Scherre, Maria M. P. 1976. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. 1988. *Reanálise da concordância nominal em português*. 554 f. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Shoptour CTB – Móveis Capão Raso.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3YIY4OW3coc>>

Acesso em 12.09.2014

Souza, Maurini. 2012. *A trajetória do tratamento de segunda pessoa em textos publicitários durante o século XX: um comparativo entre Brasil e Alemanha*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.



## SELEÇÃO LEXICAL NEOLÓGICA NAS REDES SOCIAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Maria de Fátima Fernandes BISPO<sup>41</sup>

### RESUMO

Sabendo-se que o discurso é um objeto histórico-social; uma produção social propagadora de sentidos entre interlocutores, de relações de força e poder, este artigo visa a analisar aspectos morfossintáticos, semânticos e discursivos presentes em redes sociais, através de criações neológicas postadas pelos seus usuários. Ressaltar-se-á que a neologia configura um evento natural de que dispõe a língua para a entrada de novos itens, através de três mecanismos distintos: a construção de novas palavras, (recorrendo-se a regras da própria língua); a atribuição de novos significados a palavras já existentes e a importação de palavras de outras línguas. Partindo-se da premissa de que o primeiro mecanismo apresenta variações ainda pouco estudadas no cotidiano escolar, em que, geralmente, são privilegiados os processos de prefixação, sufixação e composição, objetiva-se, mostrar que os usuários das redes sociais revelam, em seus discursos, uma competência linguística ao criarem palavras. Considerando-se que as redes sociais são um espaço inegavelmente atraente para os jovens, propõe-se que tais criações neológicas sejam levadas para a sala de aula, na abordagem do tema “processos de formação de palavras”, no ensino médio. Dessa forma, acredita-se que tal corpus de estudo provocará nos educandos uma identificação imediata, já que possibilitará que esses se coloquem como sujeitos da língua que falam e estudam. A metodologia deste trabalho consistirá na recolha dos neologismos de um site de relacionamento muito difundido na atualidade, o [www.facebook.com](http://www.facebook.com), o qual será definido através de um “corpus de exclusão” constituído por um conjunto de dicionários gerais recentes da língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** léxico; neologismo; redes sociais; ensino

### Estudos sobre neologismos

A criação lexical, denominada pela gramática como neologismo, significa ‘nova palavra’, composto híbrido do latim *neo* (novo) e do grego *logos* (palavra). Neologismo é o elemento resultante de criação lexical chamado neologia; é “a palavra nova,

---

41 CEFET/RJ, Coordenação de Língua Portuguesa e Literatura, Rua Correa Dutra 15/902, Flamengo, CEP: 22210-050, Rio de Janeiro, Brasil, E-MAIL: [fatimabis@gmail.com](mailto:fatimabis@gmail.com)

inventada, não dicionarizada, uma novidade no léxico” (Valente, 2001). Chama-se léxico de um idioma, portanto, o conjunto de palavras de que ele dispõe.

A língua, como já ressaltava, no século passado, a pesquisadora Nelly de Carvalho (1987), é o “espelho da sociedade”, cuja evolução, sobretudo depois do advento da internet, tem sido frenética. Os neologismos estão ligados a todas as inovações nos diversos ramos de atividade humana, seja arte técnica, ciência, política ou economia. É nesse sentido que a autora considera a criação neológica um ato e fato social: “criar uma palavra é impor um conceito por intermédio de sua representação escrita ou falada”, sendo, destarte, “mais que um ato linguístico, um ato social, uma tentativa de impor uma visão de mundo a uma comunidade” (1987:10). Ieda Maria Alves também já afirmava que, “sendo a língua um patrimônio de toda uma comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica” (1994:6).

Entretanto, gramáticos e estudiosos do passado, em várias oportunidades, apresentaram muitos protestos contra o emprego de neologismos. Edith Pimentel (1992), em seu estudo sobre o tema, lembra que os neologismos eram considerados por Júlio Ribeiro “vícios de linguagem” ou “deturpadores da língua”, e “novidades ociosas e viciosas” por Rui Barbosa, que condenava os “vocábulo inventados, os vocábulo artificiais [porque] destroem o tecido de uma língua”. Além desse, a autora cita ainda: João Ribeiro, que, apesar de não condenar explicitamente os neologismos, considerava-os admissíveis somente se houvesse necessidade e não denunciasses “pobreza de vocabulário”; Eduardo Carlos Pereira, que os incluía, em sua Gramática Expositiva, entre os vícios de linguagem; e autores de formação tradicional, como Rui Barbosa, que condenava as ditas “novidades ociosas e viciosas”, apoiado, claramente, em gramáticos brasileiros e portugueses (Júlio Ribeiro, Lameira e Pacheco, Ribeiro de Vasconcelos, Cândido de Figueiredo).

Ressalta ainda Terezinha Bittencourt, a respeito de Eduardo Carlos Pereira, que foi um gramático de significativa influência durante a primeira metade do século XX, o seguinte:

[o gramático] admitia o emprego de neologismos impondo, para tanto, as condições de serem indispensáveis para a expressão de ideias novas e serem bem formados, isto é, de acordo com o *gênio da língua* (o que denominamos de sistema), como se verifica nos vocábulo: *ferroviário, ferrovia, bisar, audaciosos, bandido, boné, crachá, conduta, comportamento, degelar, emoção, envelope, felicitação, garantir, garantia, isolado, imbecil, jornal,*

*pretensioso, ponto de vista, rotina, regressar, susceptível*, recentemente incorporados ao falar comum, mas rejeitava vigorosamente outros tantos como *avançar, comitê, constar, deboche, departamento, detalhe, fuzil, fuzilar, governante, interdito, sucesso, toaleta*, por tê-los na conta dos francesismos. (2003:45)

Como podemos observar, tais palavras enumeradas – neologismos quando começaram a circular -, atualmente, não causariam estranheza ao falante, haja vista a sua perfeita incorporação ao saber linguístico da comunidade. Tal fato, certamente, contrariaria muitos gramáticos conservadores, os quais discriminavam a participação criativa do falante na evolução lexical da língua.

Vale lembrar também Guimarães Rosa – escritor de criatividade ímpar na arte de inventar palavras -, em resposta às críticas que recebera pela estranheza que causara nos meios literários, no glossário do prefácio *Hipotrético* (narrativa composta por oito estórias, na qual Rosa faz uma defesa à inovação vocabular), explicando ironicamente o significado do termo:

À neologia (...) chamava Cícero “*verborum insolentia*”. Originalmente, *insolentia* designaria apenas: singularidade, coisa ou atitude desacostumada, insólita: mas, como a novidade sempre agride, daí sua evolução semântica, para: arrogância, atrevimento, atitude desaforada, petulância grosseira. (Tutaméia, 1975).

Maria Emília B. da Silva defende, em seu ensaio *O Dinamismo Lexical: o dizer nosso de cada dia*, que o destino dos idiomas e os papéis que a eles estão reservados no mundo moderno relacionam-se diretamente à riqueza dos indivíduos que os falam e os praticam (*in*: Azeredo, 2000:146). A autora conclui seu texto afirmando:

A verdade é que a legitimação do que se diz ou do que se deve dizer depende fundamentalmente da chamada comunidade, do povo – povo que constrói nações, fortalece impérios, escreve e reescreve a sua história, vitaliza idiomas: povo que, por direito, é o único, legítimo e verdadeiro “dono da língua”.

## A gênese do neologismo

*Só se pode renovar o mundo renovando a língua* (Guimarães Rosa)

De acordo com Maria Aparecida Barbosa (1989), a dinâmica de renovação lexical pode ser abordada de diferentes ângulos, que ultrapassam os limites do estudo dos mecanismos de criação de novas palavras. Para a autora, é importante considerar a dimensão semântica e pragmática do neologismo e a própria definição de neologia, que nos remete, por sua vez, às questões da aceitabilidade e da desneologização, enfim, ao provável percurso do neologismo.

Na gênese do neologismo, serão levados em conta o papel dos contextos intra e extralinguísticos e as circunstâncias espaço-temporais em que se dá. Assim, além de se analisar a palavra, situando o processo de formação pela qual ela passou, é necessário que se proponham questões como: quem criou a palavra, em que universo de discurso foi produzida, em que tempo e lugar geográfico e semântico surgiu, para quem foi criada, como foi criada (Barbosa, *in* Azeredo, 2000:179).

Quanto à gênese neológica, às circunstâncias espaciais e temporais da criação, vale dizer que não é o ineditismo de uma palavra que confere a ela o estatuto de neológica. Barbosa adverte-nos que há momentos relevantes na criação de um neologismo, quais sejam:

- a) o instante mesmo da criação;
- b) o momento pós-criação, no que se refere à recepção, ou ao julgamento de sua aceitabilidade por parte dos destinatários, bem como a sua inserção no vocabulário e no léxico de um grupo linguístico cultural;
- c) o momento em que se começa a acontecer a sua desneologização.

Dessa forma, na criação lexical, devem distinguir-se dois momentos: o que considera o neologismo no instante em que é produzido no quadro enunciativo e o que é apreendido e registrado pelos falantes-ouvintes do grupo. Como afirmam Barbosa, o primeiro momento do neologismo é a sua criação, e o segundo é a sua recepção e aceitabilidade pelos destinatários, assim como sua inserção no conjunto de unidades léxicas memorizadas. Se o seu uso se generalizar a ponto de ser um vocábulo disponível de pelo menos um grupo de pessoas, a criação passará ao estatuto de neologismo.

As condições de aceitabilidade apresentadas pela autora são: o seu emprego por vários locutores e o sentimento de que é compatível com a língua. Se elas forem satisfeitas, acabam por impor o neologismo. Dessa maneira, o seu percurso pode completar-se com a perda da consciência da neologicidade. Diacronicamente falando, o percurso do neologismo já indica que:

Um neologismo, criado em determinada etapa da língua, se não desaparece,

se desneologiza, ou seja, integra-se uma norma, torna-se lexia memorizada de um grupo de falantes, efetiva, disponível para a atualização; por vezes integra-se à norma geral, do conjunto dos sujeitos falantes-ouvintes do idioma. Assim, na análise de um discurso, se quisermos detectar os neologismos característicos de uma época, temos de tomar como parâmetro a documentação relativa a essa época – jornais, cartas e até mesmo dicionários. (Barbosa, 2000)

Por isso, os neologismos só podem ser entendidos e definidos na situação de produção discursiva em que aparecem articulados os contextos intra e extralinguístico. Ou seja: o neologismo tem de ser considerado no contexto da enunciação.

### **O contexto de enunciação dos neologismos**

Neste artigo, o *corpus* analisado originou-se de um contexto virtual, que são as redes sociais, particularmente, de um site de relacionamento, o *Facebook*. Tal recorte deve-se à constatação de que a presença deste fenômeno lexical, que são os neologismos, é muito recorrente nesse site, no qual se verifica um número significativo de usuários realizando postagens de forma autoral, valendo-se, não apenas da linguagem não verbal (através de fotos e imagens), mas da verbal, através de criações neológicas.

É fundamental salientar a relevância de se estudar esse espaço virtual, que é o Facebook, dada a sua presença frequente, no cotidiano de milhões de pessoas, sobretudo, dos estudantes. Vale lembrar que, diferentemente de épocas não tão remotas assim, em que esses jovens comunicavam-se basicamente através da linguagem oral, hoje, eles se comunicam através da escrita (digitada). E isso, logicamente, não pode ser ignorado pelos professores e pesquisadores da linguagem. Luiz Antônio Marcuschi, que, no mesmo ano da criação do facebook (2004), participou de uma conferência na USP, discorrendo sobre os gêneros textuais emergentes, no contexto da tecnologia digital, já afirmava que “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo; se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las” (2004:13).

A eleição do Facebook, como espaço de enunciação, desta pesquisa, teve, portanto, como motivação, os seguintes aspectos:

- a) A língua é dinâmica e heterogênea, manifestando-se de diferentes formas, de acordo com a situação comunicativa em que se insere.
- b) A internet é um ciberespaço representativo dessa dinamicidade.
- c) Os gêneros orais devem ser incluídos no cotidiano escolar.
- d) O internauta, ao interagir, com os seus interlocutores, desenvolve uma escrita (prática social) com características que a aproxima da oralidade.

É importante se destacar que essa escrita torna a interação mais próxima de uma conversação face a face, fazendo com que os integrantes sintam-se mais à vontade e sejam, inclusive, capazes de ousarem, criando, por exemplo, neologismos. Usualmente, tal habilidade é mais valorizada quando se refere a escritores, ou até mesmo a profissionais de comunicação; no entanto, nesse espaço virtual, verifica-se que a criação lexical é uma capacidade e um direito linguístico de qualquer usuário da língua. Este, respaldado pela informalidade da situação discursiva em que se encontra - além da cumplicidade de sua rede de amigos com os quais interage -, torna-se uma espécie de “cronista”, arriscando, por vezes, inventar palavras que traduzam uma situação ou pensamento original.

### **Neologismos: uma abordagem sincrônica**

Antônio Sandmann, em seu trabalho sobre morfologia lexical, faz um interessante estudo investigativo a respeito da competência lexical do usuário de uma língua, preocupando-se como o “falante-ouvinte” ou o “escrevente-leitor” entendem as palavras, sua estrutura ou constituição e seu relacionamento semântico-formal com outras unidades lexicais que integram o estoque ou o léxico da língua. Também interessa ao autor, na análise da competência lexical, saber como o falante/escrevente forma “unidades lexicais novas consideradas boas ou aceitáveis, evita a formação de unidades inaceitáveis e como ele as entende e julga boas e inaceitáveis, enquanto ouvinte/leitor” (1992:12).

Ao se identificar o estudo da formação de novas palavras como objeto da morfologia, é importante se definir sob que enfoque será feita a nossa abordagem: diacrônico ou sincrônico? Uma vez que este estudo refere-se à criação de unidades

lexicais formadas por “falantes/escreventes” cuja competência não é, necessariamente, a de um filólogo ou gramático, julgo que o enfoque mais coerente é o sincrônico.

De acordo com Sandmann, existem três recursos de que uma língua pode se servir para ampliar o seu vocabulário:

- 1) A “criação do nada” (a partir de fonemas ou sílabas de palavras ou morfemas já existentes na língua);
- 2) Os empréstimos de outras línguas;
- 3) Formação de palavras/morfemas preexistentes.

O primeiro recurso, a que o autor chama de “criação do nada”, é extremamente raro. Como exemplo o autor cita “tititi”, que, atualmente, já é bastante conhecido e usado pelos falantes, construído pela repetição de uma sílaba vazia “ti”, formando um vocábulo onomatopaico que possui motivação ou fundamento fatores fônicos, o que não é regra em formações a partir de palavras ou morfemas preexistentes (1992:22).

O segundo recurso de enriquecimento vocabular são os empréstimos, considerados pelo pesquisador como secundários, porque, embora bastante numerosos na língua, eles são menos produtivos que os neologismos com prefixos, sufixos, compostos e cruzamentos vocabulares.

O terceiro recurso é, portanto, o principal. O ponto de partida do processo de formação de palavras é a “base”, sendo que, se forem utilizados uma base e afixos (prefixos e sufixos), temos o processo de derivação (prefixação e sufixação) e, se for utilizada mais de uma base, temos a composição.

Carlos Alexandre Gonçalves, em seu texto acadêmico intitulado “Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português”, defende que existem processos que, mesmo sendo considerados marginais, mostram que o português, sobretudo o brasileiro, utilizam-se de expedientes morfoprosódicos para formar uma nova palavra ou para externar o ponto de vista do falante a respeito de algo ou alguém, tais como: *afixação não linear* (Ex: “Fafá”, para designar Fátima, “Fifi”, para Josefina); *encurtamento* (Ex: “Mar”, para Marimar, “delega”, para delegado) e *fusão* (Ex: “matel” para mato + hotel; “patrichorra” para patricinha + cachorra).

Esses processos a que Gonçalves se refere, também conhecidos como mal comportados, mesclagens lexicais, palavras-valise ou cruzamentos vocabulares, são bastante recorrentes nas redes sociais, o que evidencia que os seus enunciadores, além de realizarem um ato de linguagem criativo, revelam o seu ponto de vista através de suas criações lexicais, como observaremos nos exemplos de nosso *corpus*. Neste artigo,

optou-se por usar o termo “mesclagem lexical”, por isso, é oportuno que se apresentem as definições de léxico e vocabulário:

Léxico é o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis, tendo em conta, os processos de construção de palavras disponíveis na língua. Vocabulário é o conjunto factual de todos os vocábulos atestados em determinado registro linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de fato nesse discurso (Margarida Correia & Gladis M. de B. Almeida, 2012: 15).

### **Tipos de neologismos**

Diante de uma unidade lexical que é sentida como nova, é importante que se levante a seguinte questão: em que essa unidade é nova, no sentido ou na forma? Assim, os neologismos podem apresentar dois tipos de novidade: formal ou semântica. Têm-se, portanto, dois tipos de neologismo:

***De sentido*** (semântico): novas significações para significantes já existentes.

***De forma*** (lexicais): novos significantes que se criam na língua.

### **Neologismos das redes sociais: uma estratégia para o ensino**

Atualmente, para se estudar esse fenômeno tão importante de renovação do léxico, já se pode contar com uma significativa literatura composta de muito bons autores. Embora esse tema ainda seja tratado de maneira superficial pelos livros didáticos dos ensinos fundamental e médio, sendo, frequentemente, citado no final do capítulo destinado ao assunto, com a errônea indicação de “outros processos de formação de palavras”, já se podem encontrar muitos trabalhos acadêmicos para consulta. É sempre importante sublinhar que neologismos não constituem um processo de formação de palavras, afinal, eles são palavras formadas através de diferentes processos disponibilizados pelo sistema da língua.

Propõe-se, neste artigo, que o estudo de criações neológicas funcione como uma valiosa estratégia motivadora, na sala de aula, propiciando ao aprendiz explorar os aspectos criativo, expressivo, semântico, morfossintático, discursivo e até humorístico, que caracterizam a criação de neologismos. Certamente, o estudo dos tradicionais “processos de formação de palavras” será revestido de uma roupagem bem mais atraente, sobretudo, porque a seleção dessas novidades originou-se de um contexto muito íntimo desses alunos: as redes sociais.

### **Neologismos do Facebook: alguns exemplos do *corpus*<sup>42</sup>**

#### **Neologismo semântico**

Ainda que neste estudo tenham sido privilegiados os neologismos formais, são frequentes os semânticos, também chamados de conceituais. Esses neologismos são palavras preexistentes que adquirem um novo significado, apresentando, dessa forma, uma novidade semântica. Para ilustrar, observemos, na postagem a seguir, o neologismo semântico “sexy-feira”. Trata-se de uma composição por justaposição, criada a partir de dois significantes preexistentes - o primeiro, um empréstimo da língua inglesa, “sexy” (decalque) – e o segundo, uma palavra língua portuguesa, “feira” – formando um novo significado para “sexta-feira”, que, de acordo com a sua criadora, deveria ser um dia “sexy”. A imagem compartilhada com esse neologismo mostra uma praia da cidade do Rio de Janeiro, ambiente que, possivelmente, motivou a saudação matinal com conotação sensual por parte da autora da postagem, afinal, esse é um espaço em que há, inegavelmente, muita sensualidade, por parte de seus frequentadores.

---

42 A autoria dos exemplos selecionados foi omitida, tendo-se, por vezes, que se realizarem cortes, em algumas fotografias e textos, a fim de se preservar a imagem de usuários do *Facebook*.

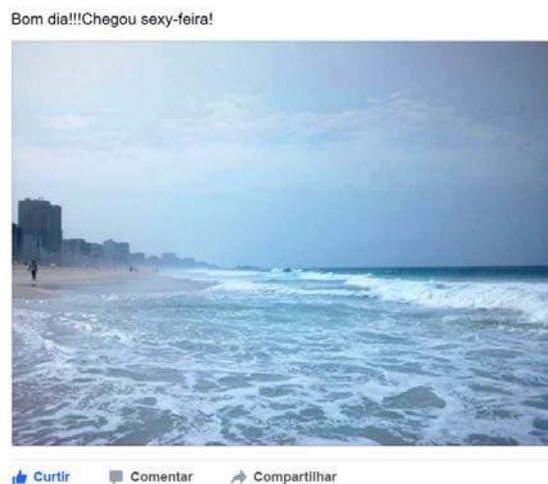


Figura 1- sexy-feira

Os próximos exemplos representam os neologismos formais. Vale lembrar que eles se formam, porque as línguas se renovam a fim de acompanharem a evolução da sociedade: novos significados pedem novos significantes. O neologismo formal (ou lexical), geralmente, é criado pelos falantes comuns - *denominativo* - e por literatos – *estilístico*. O primeiro nasce de uma necessidade de nomeação de uma nova experiência, o segundo, ainda que fugaz, deriva de imposições comunicativas inusitadas.

### Neologismo lexical

Para se criarem novas palavras, parte-se de elementos preexistentes (unidades lexicais e infraléxicais) e, com base num conjunto de regras interiorizadas e partilhadas pelos falantes, juntam-se esses elementos. Os processos canônicos de formação são a derivação e a composição, que são, indubitavelmente, muito produtivos. Como se verifica nos próximos exemplos.

- 1) “área de *cãovivência*” – neologismo criado, por um usuário do Facebook, em seu comentário, motivado pela imagem compartilhada (abaixo reproduzida), que mostra um cachorro em frente a um painel onde se lê “área de convivência”. Certamente, influenciado pela semelhança sonora (convivência X “cãovivência”), ele criou um substantivo composto por justaposição, com muita propriedade e expressividade.



Figura 2 – cãovivência

- 2) “ensaio *gato*gráfico” – outra composição por justaposição, formada pela junção dos vocábulos “gato” mais “gráfico”, motivada pela expressão “ensaio fotográfico”, com a qual realiza um jogo intertextual. Observa-se que as poses da gatinha fotografada, de fato, sugerem um ensaio em que, normalmente, fotografam-se mulheres sensuais.



Figura 3 – *gato*gráfico

- 3) “mochilando” e “turistando” – derivações por sufixação. Esse tipo de processo é muito produtivo, pois está previsto no sistema linguístico, a partir da matriz morfológica para os verbos (substantivo + sufixo = verbo): mochila + ar = “mochilar” e turista + ar = “turistar”. Esses neologismos verbais são recorrentes nas redes sociais, postados, frequentemente, no gerúndio, acompanhados de uma imagem, que complementa a informação, como se observa nas postagens abaixo.



Figura 4 – mochilando



Figura 5 - *turistando*

- 4) “*roubartilhar*” – exemplo de um processo dito ‘marginal’, resultante de uma mesclagem lexical, dos vocábulos “roubar” mais “compartilhar”, criado para se expressar a ideia de que se está compartilhando um ‘post’ que foi copiado – ou, no dizer do usuário, ‘roubado’ de um internauta, no caso o filho dele.

*“Roubartilhando do meu filho.*

*Será que o calor dobra? Tô fora...”*



Figura 6 – *roubartilhar*

- 5) “*cachorrólatra*” – outra mesclagem lexical, formada a partir da união de ‘cachorro’ mais ‘idólatra’ – significando “adoradores de cahorros”

**Eles também precisam da sua ajuda.**



**Em casos de enchentes, abrigue um animal. Vidas são preciosas, não importa a espécie.**

**Cachorrólatras & Cia.**

Figura 7 – cachorrólatra

- 6) “*paeslhaçada*” – mesclagem oriunda da combinação do substantivo ‘Paes’ (representando o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, conhecido pela sua paixão pelo carnaval carioca) e o substantivo “palhaçada”. Expressa-se, nessa postagem, uma crítica às atitudes do prefeito, em sua gestão, ao aplicar o dinheiro público em fins que não são considerados prioridades na cidade.

Mais uma *paeslhaçada*...



**Cada Escola de Samba receberá R\$ 2 milhões da Prefeitura do Rio em 2016 | Diário do Rio**

Valor de R\$ 2 milhões é o dobro do repasse feito para o desfile de 2015.

DIARIODORIO.COM | POR QUINTINO GOMES FREIRE

See more from Quintino Gomes Freire.

 Seguir

Figura 8 – *paeslhaçada*

- 7) O exemplo a seguir foi postado pelo professor Claudio Cesar Henriques, da UERJ, realizando uma brincadeira com os seus amigos do Facebook,

denominada “teste de neologismo”. Interessante observar que vários internautas arriscaram criar os seus neologismos e o fizeram, em sua maioria, a partir de mesclagens, como: “fuscicleta”, “fuscotoca”, “lambrefusca”, “motofusqueta” etc.



Figura 9 – teste de neologismo

### Considerações finais

Neste breve artigo, buscou-se promover algumas reflexões relacionadas à pesquisa e ao ensino da língua, no que diz respeito aos estudos sobre o léxico, particularmente, sobre as criações neológicas. Ressaltou-se, também, a importância de se levar para a sala de aula esse tema tão motivador, que, em última análise, pode ser uma verdadeira estratégia para se motivar os aprendizes a se interessarem por temas como morfologia, por exemplo.

Outro aspecto relevante neste estudo foi analisar a competência linguística dos usuários das redes sociais, ao criarem e postarem palavras no ambiente virtual, revelando a sua força e o seu poder de transformar a língua, mostrando que o falante de um idioma é o legítimo e verdadeiro “dono da língua”.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Ieda Maria. 1994. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática.

- Barbosa, Maria Aparecida. 1996. *Léxico, produção e criatividade*. São Paulo: Plêiade.
- Basílio Margarida. 2000. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática.
- Bittencourt, Terezinha. 2003. *A criação lexical no Brasil*. Rio de Janeiro: In: Cadernos da Academia Brasileira de Filologia.
- Carvalho, Nelly 1987. *O que é neologismo*. São Paulo: Contexto
- \_\_\_\_\_. 1996. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática.
- Correia, Margarida & ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. 2012. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola.
- Marcuschi Luiz Antônio & Xavier, Antônio Carlos. 2004. *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Rosa, João Guimarães. 1975. *Tutaméia (Terceiras Estórias)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Sandmann, Antônio. 1992. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Morfologia Geral*. São Paulo: Contexto.
- Silva, Maria Emília Barcellos da. 2000. *O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia*. In: Azeredo, José Carlos de (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Valente, André Crim. 2012. *Neologismo na mídia e na literatura: percursos linguístico-discursivos*. Rio de Janeiro: Quartet.



## **DISCURSOS CONTRA-HEGEMÔNICOS EM *A VARANDA DO FRANGIPANI*, DE MIA COUTO: APROPRIAÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO NARRATIVA EM FAVOR DO REAL ANIMISMO AFRICANO\***

Flavio GARCÍA<sup>43</sup>

### RESUMO

Mia Couto, em *A varanda do frangipani*, apresenta, como mundo possível narrativo, a velha fortaleza de São Nicolau, importante entreposto no período colonial que, com o declínio do imperialismo ultramarino português, após as independências das colônias em África, acabou desprovida de suas funções. Passada a Guerra Colonial em Moçambique, a fortaleza foi transformada em asilo para idosos. Durante os embates civis que assolaram o país, no período da Guerra de Desestabilização (1977 – 1992[1]), o espaço serviu, clandestinamente, de depósito de armas para grupos rivais que duelavam entre si em luta inter(i)na pela hegemonia do poder. É nesse cenário que se desenrola a história. Ermelindo Mucanca – indivíduo sem distinção na vida, sepultado sem receber os rituais necessários à cultura local –, revive, na condição de xipoco, no corpo do inspetor Izidine Naíta – nativo, retornado depois anos, que vem ao asilo investigar a morte do diretor Vasto Excelêncio, misteriosamente assassinado. Mucanca é trazido de volta à vida pela ação do halakavuma (ou pangolim), ser mágico-mítico-místico, habitante das profundezas da terra, mensageiro entre mundos, que lhe dá sete dias (tempo simbólico da criação) para expiar (em sentido ambíguo) e tornar a morrer, vindo a receber as honrarias apropriadas a um herói (que ele nunca fora). Recorrendo a estratégias de construção narrativa (protocolos da ficção) comuns a literaturas da América Latina – Novo Mundo, igualmente à África –, o autor constrói um discurso contra-hegemônico inscrevível no que, apropriadamente, se pode chamar de Real Animismo Africano, em comparação com o Real(ismo) Maravilhoso ou Mágico Latino-americano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mundos Possíveis; Protocolos da Ficção; Discurso Contra-Hegemônico; Real Animismo Africano; Mia Couto.

---

\* Produto parcial de projeto de pesquisa em desenvolvimento na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal, sob supervisão do Prof. Doutor Carlos Reis, com bolsa BEX CAPES (abril/2015 a março/2016).

43 UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Rua Soldado Wandel Sarmiento, 341, CEP 21.920-095. Rio de Janeiro-RJ-Brasil. E-mail: flavgarc@gmail.com

Petar Petrov destacou, em seu conjunto de ensaios sobre *O projecto literário de Mia Couto* (2014), que, “no processo de evolução da ficção narrativa em Moçambique, o projecto literário de Mia Couto apresenta-se particularmente inovador pelo facto de evidenciar mudanças significativas no modo de representação da realidade nacional” (2014: 7), uma vez que, depois da estreia, em 1983, com o volume de poesias *Raiz do orvalho*, “a notoriedade da escrita de Mia Couto virá na sequência da publicação de sua ficção, que se inicia com um livro de contos, *Vozes Anoitecidas*, cuja edição, em 1986, abalou o instituído nos meios literários moçambicanos” (2014: 7).

As *interinvenções* do ficcionista incidiram tanto sobre as temáticas centrais da literatura moçambicana, naquele momento da pós-independência, em meio à guerra civil, quando se esperava do intelectual e artista compromissos políticos e sociais, de teor realista, em relação à afirmação da identidade nacional, e ele contrariara as expectativas, visitando, sem pudores, as tradições do imaginário autóctone e dialogando com as crenças e os mitos telúricos; quanto sobre a estrutura formal do texto, que, para responder às premissas do momento, vinculavam-se aos padrões do sistema semionarrativo-literário real-naturalista, cuja supremacia na cultura ocidental havia se consumado no correr do Século XIX, não por acaso, no período em que a escola romântica da primeira geração se ocupou, em diferentes espaços, da assunção e afirmação das identidades nacionais locais, mas ele, porém, enveredava pelo sistema semionarrativo-literário *não realista*, em sentido lato.

Logo, diante da inesperada inovação que veio a público com o lançamento de *Vozes anoitecidas*, duas atitudes paradoxalmente opostas se verificaram nos meios das Letras moçambicanas de então. Por um lado, algumas personalidades “enfatizaram a originalidade, relacionada com a invenção de enredos e de personagens, e o feliz casamento entre a língua portuguesa e a oralidade das línguas nacionais” (PETROV, 2014: 21), no entanto, por outro lado, o autor não ficou inune a críticas contundentemente negativas que lhe foram direcionadas.

As críticas sofridas pelo autor foram motivadas pelos princípios de uma estética do realismo social, de forte vigência na época, que sobrevalorizava a ideologia do sujeito (artista) em detrimento da qualidade artística do objeto (obra de arte), importando mais as posições sociopolíticas expressas no nível da história – no sentido que as escolas formalista e estruturalista, sequencialmente, deram ao termo-conceito – do que a expressividade técnica do enredo – também definido pelas mesmas escolas em distinção ao conceito de história.

Vigia, como bem observou Ana Margarida Fonseca, em sua dissertação de mestrado (Faculdade de Letras de Lisboa, 1996), posteriormente publicada em livro sob o título *Projectos de encostar mundos* (2002), “sobretudo nos anos a seguir a independência, a exigência de um comprometimento político – às vezes mesmo maior do que cultural – do intelectual e escritor” (2002: 96). Em consequência disso, as obras de ficção eram “avaliadas não pela sua qualidade estética ou capacidade de inovação, mas pela sua filiação (ou não) a um projecto nacionalista de sentido revolucionário” (2002: 96-97), daí que “uma obra como *Vozes anotecidas* [...] suscitou críticas que a acusaram de ‘abstencionismo’, por supostamente não servir a causa revolucionária nem se comprometer com as ideologias dominantes” (2002: 97).

Naquele seu trabalho, Fonseca resumiu “o projecto do autor”:

um realismo que nasce das cores do mundo – traduzidas narratologicamente nas vozes das personagens e nas frequentes focalizações internas – por processos que têm que ver com o próprio modo como o povo estrutura e representa o real; e [...] a interpretação da realidade de acordo com os modelos da tradição e da crença, a subversão da língua portuguesa. (2002: 198-199)

Ainda segundo ela, seriam:

duas [as principais] características da obra de Mia Couto [...]: por um lado, o cruzamento entre as vozes das personagens e voz do narrador (agente de enunciação investido pelo autor), já que interessa “misturar” as representações diversas do real; e por outro lado, o relativo apagamento da instância autoral [...] – o autor quer-se testemunha, mas não é o detentor de uma única modelização do real autorizada pela escrita. (2002, p.199)

Petrov, seguindo os mesmos pressupostos de Fonseca, observou que “a originalidade do projecto ficcional de Mia Couto tem a ver com a sua criatividade linguística, associada também à activação do subgénero da chamada ‘estória’, cujas modalidades representativas conciliam temáticas do mundo empírico e do imaginário cultural africano” (2014: 25).

Na sequência de sua exitosa carreira – coroada, em 2013, com o 25º Prêmio Camões, depois de já haver sido laureado com tantos outros importantes prêmios – Mia Couto manteve-se fiel ao conto, subgénero narrativo de maior vitalidade – ainda hoje, mesmo já passadas mais de quatro décadas da fixação de uma literatura assumidamente pós-colonial e nacional – na ficção moçambicana, e, dando prosseguimento à poética

inaugurada com *Vozes anoitecidas*, publicou, em 1990, *Cada homem é uma raça*, nova reunião de contos; em 1991, *Cronicando*, um conjunto de crônicas, cuja maioria delas apresenta estrutura genológica híbrida, aproximando-se do conto; e, em 1994, *Estórias abensonhadas*, outra compilação de contos, cujo título anuncia, por si, o adentramento do autor na densidade daquele seu projeto originário: contar casos – *estórias* –, fazendo-o pelas sendas da subversão, tanto do modelo linguístico – a língua portuguesa, antes arma trazida pelo colonizador, mas agora apropriada pelos indivíduos da terra –, quanto do modelo de mundo narrativo – miscigenando, hibridizando, mesclando, imiscuindo, amalgamando, mesticizando (se assim também posso incorrer em *interinvenções*) os *realia* com os *mirabilia* do quotidiano local. O autor exercitava, em sua prosa de ficção, “as condições de modelização do real em literaturas que se encontra[va]m nas margens dos espaços culturalmente hegemônicos” (FONSECA, 2002, p.14), configurando, dessa maneira, uma via discursiva contra-hegemônica frente aos modelos do cânone europeu, do qual se valia para combatê-lo à sua margem.

Os críticos que maldiziam as opções estéticas assumidas por Mia Couto, faziam-no desprezando sua inventividade – naquele momento, o que sua obra apresentava de maior valia –, e deixavam de perceber em que medida, demonstrando domínio exemplar do sistema linguístico lusófono – escrevia e publicava em português – e das estratégias de construção narrativa, o moçambicano punha em prática, no nível do discurso ficcional, o que seu contemporâneo, o também escritor angolano Manuel Rui, há pouco pregara como projeto de reação do artista da palavra à cultura opressora do antigo colonizador português, conforme se pode depreender do excerto que segue:

[Eu] viria a constatar que [tu] detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito inventavas destruir o meu texto ouvido e visto. [...]

Mas agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto não na intenção de o liquidar, mas para exterminar dele a parte que me agride. Afinal assim identificando-me sempre eu, até posso ajudar-te à busca de uma identidade em que sejas tu quando eu te olho, em vez de seres o outro.

Mas para fazer isto eu tenho que transformar e transformo-me. Assim na minha oratura para além das estórias antigas na memória do tempo eu vou passar a incluir-te. Vou inventar novas estórias. [...]

E agora o meu texto se ele trouxe a escrita? O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturizante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. [...]

Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma temos de ser nós. “Nós mesmos”. Assim reforço a identidade com a literatura. (1985)

O próprio Mia Couto, em um de seus *textos de opinião*, publicado em *Pensatempos* (2005), reflete sobre o papel do escritor – como cidadão e artista –, posicionando-se da seguinte maneira:

O escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criação de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade.

O nosso papel é o de criarmos os pressupostos de um pensamento mais nosso, para que a avaliação do nosso lugar e do nosso tempo deixe de ser feita a partir de categorias criadas pelos outros. [...] Essa “africanidade” erguida como uma identidade tem sido objeto de sucessivas mistificações. (2005, p. 59-60)

Em outro de seus *textos de opinião*, publicado em *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções* (2009), pergunta-se, retoricamente, se “o facto de vivermos em cidades, no meio de computadores e da internet de banda larga, será que tudo isso nos isenta de termos um pé na explicação mágica do mundo?” (2009: 90), ao que (se) responde, dizendo que:

As práticas de feitiçaria são profundamente modernas, estão nascendo e sendo refeitas na actualidade dos nossos centros urbanos. Um bom exemplo dessa habilidade de incorporação do moderno é o de um anúncio que eu recortei da nossa imprensa em que um destes curandeiros anunciava textualmente: “Curamos asma, diabetes e borbulhas; tratamos doenças sexuais e dores de cabeça; afastamos má sorte e... tiramos fotocópias”. (2009: 91)

Registre-se que há, ainda, outra reunião de *textos de opinião* do autor, publicada sob o título *Pensageiro frequente* (2010).

Em 1992, entremeando sua produção de narrativas curtas (contos e crônicas), o ficcionista publicou seu primeiro romance, *Terra sonâmbula*, vencedor, em 1995, do Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos. Apesar de se

tratar de um romance, sua estrutura composicional remete à contação de casos – *estórias* – e pode ser lido, capítulos à parte, um a um, como uma espécie de encadeamento orgânico de contos. Ana Mafalda Leite, em seus *Ensaio sobre Literaturas Africanas* (2013), salientou que “o texto se organiza a partir de uma sucessão de episódios, baseados em dois tipos de géneros, de origem oral, o conto, como macroestrutura e o provérbio, como microestrutura” (2013: 153). A pesquisadora completa, destacando que:

A narrativa está organizada em duas histórias, narradas alternadamente. A primeira, de um velho e de uma criança, Tuhair e Muindinga, que, fugidos da guerra civil, se alojam num carro incendiado no meio da estrada. Aí encontram os cadernos de uma das vítimas, que constitui a segunda história e passam a lê-los diariamente, episódio por episódio, refazendo, parodicamente, a postura do contador de histórias. (2013: 153-154)

Em outro capítulo desse mesmo volume de *ensaio*, a estudiosa condensou, da seguinte maneira, a fábula representada em *Terra sonâmbula*:

[...] um machimbombo incendiado, um velho e uma criança – Tuhair e Muindinga – refazem o seu quotidiano através da leitura dos cadernos de Kindzu, encontrados junto ao autocarro [em que se refugiavam]. As noites são iluminadas pela leitura dos relatos. O velho escuta, não sabe ler, a criança lê e, nesse cenário, se refaz a antiga postura da tradição oral. À volta da fogueira, à noite, ouvem-se estórias.

[...] O narrador propõe uma nova adequação dos tempos antigos aos actuais, a leitura como uma forma de reposição da fala, da encenação dramatizada oral [...].

Em *Terra sonâmbula*, o acto de contar passa pela leitura, pela devolução do silêncio à voz. Essa ironia dos tempos novos é, no entanto, readaptada à função didáctica da oratura, pelo modo como ela responde, simulando, os tempos antigos. Os cadernos trazem a história escrita da voz de Kindzu [...], agora recuperada, de novo em fala, por Muindinga, que conta as viagens de Kindzu por mar e, com esses relatos, o velho reaprende a sonhar, e a criança a imaginar. [...]

Todos ouvimos, o leitor, Tuhair, a lua, a estrada. A primeira pessoa que inaugura o relato imprime essa força comunicativa que encena a proximidade, a partilha da estória. (2013: 60)

Enfim, conforme Leite, “em Terra sonâmbula; as personagens que aparecem [nos casos dos cadernos de Kindzu,] contam a sua história, [...] e o processo ganha uma dimensão paratática; somam-se episódios numa sequência que poderia prolongar-se mais ou menos indefinidamente” (2013: 154).

Trata-se de uma estrutura de histórias encaixadas, tão própria ao conto da tradição oral, quanto, como bem observaram variados estudiosos, à narrativa fantástica – vertente ficcional, que, dependendo da corrente teórica, corresponde a *gênero, tipo, modo, discurso ou categoria*; mas, nesse caso, estou me referindo a modelo de mundo ficcional fantástico, em oposição a modelo de mundo ficcional realista, conforme sugerido do Javier Rodríguez Pequeño, em *Géneros literarios y mundos posibles* (2008: 113-143) –, no qual um narrador, geralmente em função homodiegética – narrador-personagem, que relata um episódio do qual participou, mas não como protagonista –, conta, a demais personagens, os quais se encontram em função de narratário – o que faz com que a história chegue ao leitor –, o que leu ou ouviu, a partir da focalização de um outro narrador, que também pode desempenhar, na narrativa encaixada, função homodiegética ou, dependendo do emolduramento sequencial dos encaixes, função autodiegética – narrador-personagem que relata um caso no qual atuou como protagonista.

Em 1996, Mia Couto publicou um novo romance, *A varanda do frangipani*, de que já me ocupei em outras oportunidades – fosse diretamente envolvido na redação de ensaios acerca dele (GARCÍA, 2013, por exemplo), fosse como orientador de pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* que o tiveram por *corpus* (SILVA, 2013, por exemplo). Leite, naqueles seus mesmos *ensaios*, procurou sintetizar o romance, tanto em seus aspectos temáticos, quanto em sua composição narrativa, apontando que:

[Em *A varanda do frangipani*,] A acção situa-se num antigo forte português, o Forte de S. Nicolau, transformado em asilo de velhos, isolado do resto do país e situado junto ao mar, mas defendido o seu acesso pelas rochas inacessíveis. O asilo tem estatuto de ilha, o acesso por terra é impossível por causa das minas e os barcos não podem ancorar por causa das rochas.

O motivo da história baseia-se num crime: nesse asilo foi morto um homem, o director e veio da capital um policial para, em sete dias, deslindar o acontecido. Sete dias e sete noites que instauram uma espécie de novo ciclo

da criação, em que, através de sucessivas histórias e testemunhos, os velhos iniciam Izidine, o policial, no seu “renascimento”. A enfermeira Marta Gimo [...] mediatiza essa iniciação [...].

[...]

O forte, último reduto, asilo de velhos, em que uma parte do país simbolicamente sobrevive, enraizado numa cultura, em fase morrente, é uma ilha inacessível, em que o mar e uma árvore de frangipani imperam. (2013: 54)

Para essa estudiosa das culturas e literaturas de África, especialmente das expressões moçambicanas – conforme se pode depreender de sua variada produção acadêmica –, tem-se, “em ‘A varanda do frangipani’, a representação de uma ilha que resguarda os valores do tempo dos mais velhos, cercada pela ignorância do tempo presente, marcadamente urbano” (LEITE, 2013: 169), onde “as personagens vivem das histórias que contam, existem porque têm uma narrativa a partilhar, uma experiência de vida, um ensinamento, figurado ou não. A personagem é uma história virtual, que é a história da sua vida” (LEITE, 2013: 176).

Partindo desse aspecto estrutural e temático, posso sugerir que haja, entre esse romance de 1996, *A varanda do frangipani*, e seu antecessor de 1992, *Terra sonâmbula*, uma proximidade nas estratégias de composição de seus mundos possíveis ficcionais. Tal sugestão se deve, particular e especialmente, à importância que a categoria personagem parece assumir nos relatos de esses romances que se compõem, com o encadeamento dos seus *casos* a modo de *contação*. Nesse procedimento, verificam-se permutas explícitas ou implícitas da voz narrativa – um exercício dialógico de polifonia (BAKHTIN, 2008) –, atualizando-se tempos e espaços do narrado no nível da narração. Trata-se de diegeses encaixadas, dialogando entre si, seja pela presença das mesmas personagens em mais de uma *estória*, seja pela retomada, em um jogo de causas e consequências, de ações que se interligam.

Sobre esse aspecto, Leite assinalou que:

[...] a particularidade das personagens de Mia Couto reside na sua narrativa, história e invenção; as personagens são mundos narrativos e mediadores, “traduzem” uma experiência de vida pessoal, mas exemplar, didáctica e crítica, para a comunidade.

Não parecem desenvolver grande psicologia, ou mundo interior reflexivo, uma vez que existem mediante acções e, aparentemente tipificadas, como nas narrativas orais ou de origem oral, complexificam-se de acordo com outra lógica [...].(LEITE, 2013: 172)

Para ela, observando, ainda, outros romances posteriores do escritor moçambicano, como, por exemplo, *O último voo do flamingo*, publicado em 2000:

A personagem é uma história virtual, que é a história da sua vida. Existe mediante a sua capacidade fabular, o seu testemunho; mais do que um ser, com psicologia, é potencialmente lugar narrativo de encaixe. As muitas narrativas encaixadas, das diversas personagens, servem de “argumentos” à narrativa englobante. (LEITE, 2013: 176)

Detendo-se nesses mesmos aspectos da obra de Mia Couto, Petrov registrou que:

As personagens das histórias contribuem igualmente para a construção do código temático porque surgem como tipos, ilustrando mentalidades e comportamentos precisos. No seu conjunto, todos eles delinham o universo semântico de uma comunidade problemática em dificuldade de se adaptar às mudanças operadas. (2014: 85)

O pesquisador ainda identificou que:

nos [...] romances que [...] [Mia Couto] publicou [...], as identidades da maioria de seus protagonistas apresentam-se fragmentadas e plurais, contraditórias e não resolvidas. Isso por duas razões: por estes serem resultado de mestiçagens raciais e por estarem sujeitos a pressões de ordem conjuntural. No primeiro caso, merece referência o campo semântico das personagens assimiladas, de origem africana mas algumas com sangue de outras raças, divididas entre a cultura nativa e a imposta pelo colonizador, e cuja conduta sublinha a sua mestiçagem identitária. É o que se verifica com Izidine Naíta, Ermelindo Mucanga, Vasto Excelêncio e Marta Gimo, em [*A varanda do frangipani*] [...]. (2014: 79)

Mas, conforme ele, nesse romance, ainda “há outros casos de identidades ambivalentes dignos de referência: o português Domingos Mourão, um eterno exilado que não consegue romper com o texto africano no qual se sente estranho mas que o fascina [...]” (2014: 79), e que é “sistematicamente perseguido devido à sua cor da pele pelo director mestiço do asilo” (2014: 82).

Petrov avançou, um pouco mais em sua leitura, chegando a afirmar que:

A identidade ambivalente revela-se também na actuação de muitas personagens, quando confrontadas com as profundas mudanças num Moçambique pós-colonial. Trata-se de processos relacionados com a construção de uma sociedade nova, na qual os figurantes se afirmam com *performance* múltipla, oscilando entre a tradição e a modernidade. Representam identidades em certa medida incoerentes, em processo de evolução, observando as normas de conduta trazidas pelas novas realidades e impostas pelas tradições de origem autóctone. São identidades de fronteira,

desempenhando papéis vários e as perspectivas mudam conforme as circunstâncias que se enfrentam. (2014: 79)

As ponderações de Leite e de Petrov, com as quais concordo plenamente – em muitos de meus ensaios e em trabalhos finais que orientei sobre *A varanda do frangipani*, assumi posições muito próximas, senão que, na maioria das vezes, absolutamente coincidente com as deles – permitem-me trazer à tona o que defendi, em certa ocasião, ao escrever sobre a “Apropriação de estratégias de construção narrativa real-maravilhosas em *A varanda do frangipani* e *Vinte e zinco*” (2013: 45-65). Nesse ensaio, parti do pressuposto de que as estratégias de construção narrativa do real-maravilhoso, conforme circunscritas pela crítica literária latino-americana, que se deteve, com maior cuidado, sobre a ficção da América Hispânica, poderiam servir de paradigma para a leitura dos protocolos ficcionais apropriados pelo escritor moçambicano na composição dos mundos possíveis narrativos de suas obras.

Na leitura que então fiz, procurei destacar traços de proximidade entre aquilo que a crítica então apontava na narrativa dos países americanos, ex-colônias ibéricas, com o que eu então identifica na literatura de Mia Couto: representação de mundos possíveis ficcionais, em que modelos comprometidos com a realidade empírica – comuns à arquitetura semionarrativo-literária real-naturalista – convivem harmoniosa e complementarmente, sem se enublarem um ao outro, com modelos assumidamente incongruentes com aquela mesma realidade – modelos de mundo possível ficcional adequados à literatura fantástica, *lato sensu* –, que espelhavam um real metaempírico, destoante dos paradigmas de modelo de mundo possível real-naturalista.

Petrov seguiu o mesmo percurso que eu seguira naquele meu referido ensaio, chamando, para corroborar com o ponto de vista que então defendeu, outro reconhecido estudioso do tema, o professor universitário, pesquisador e crítico Pires Laranjeira (1995). Petrov assim se expressou:

A influência da oratura nas estórias do escritor moçambicano [Mia Couto] está presente também no recurso ao imaginário ancestral, que recorre às tradicionais raízes do mito assumido como algo de verdadeiramente vital. É sabido que o substrato cultural das literaturas africanas é de ordem profundamente mítica e a sua actualização remete para a necessidade premente de o homem encontrar alicerces estabilizadores para qualquer estado de desequilíbrio. Assiste-se, assim, à intromissão da dimensão metaempírica, que, segundo Pires Laranjeira, consegue transformar o “realismo quase social num imprevisto realismo animista” [(1995: 316)]. (2014: 89)

Acerca desse fenômeno literário, Petrov ainda comentou que

Em *A varanda do frangipani*, um falecido, insatisfeito com o seu funeral, emigra para ocupar o corpo de um inspector de polícia; um velho sofre doença da idade antecipada; o corpo de uma personagem feminina converte-se todas as noites em água; personagens descem à terra e nela se incorporam como forma de recusa de um mundo intolerável. (2014: 91)

Mas há outros traços, além desses que Petrov recolheu d'*A varanda do frangipani*, que permitem correlacionar o romance de Mia Couto à proposta conceitual que Pepetela, em seu romance *Lueji: o nascimento de um império*, publicado em 1989, insinuou devesse ser assumida pela crítica. A respeito da propriedade de se empregar, na leitura da obra de Mia Couto, o conceito que despontou no discurso ficcional de Pepetela, Fonseca se posicionou da seguinte maneira:

O projecto de mestiçagem contido no conceito de “realismo animista” não é exclusivo da obra de Pepetela e, nas suas características fundamentais, define igualmente o projecto autoral de Mia Couto [...]. [...] os processos discursivos, bem como a escolha de temas e ambientes, são diversos, mas uma mesma preocupação e um mesmo compromisso com o real – ou os reais – fora do texto se encontram presentes. Entre o “realismo animista” (proposta de Pepetela para uma literatura nacional de Angola), o “realismo mágico” (modelo sul-americano), ou outros conceitos que se queiram acrescentar [...], uma mesma atitude: a impossível indiferença perante o real empírico – o dos autores e o das suas gentes. O dialogismo textual nasce dessa inquietação, do respeito pela dignidade que nenhuma visão totalitária pode garantir, para se traduzir numa diversidade de modelos de mundo onde a palavra se faz reflexão, por vezes denúncia, sempre testemunho. (2002: 202-203)

A pesquisadora orientou-se, bem antes de mim, por caminhos que eu, sem conhecer sua pesquisa, também viria, anos depois dela, a me orientar nas abordagens que fiz da obra de Mia Couto. A estudiosa discutiu, comparativamente, estratégias de modelos de composição de mundos possíveis ficcionais, nos cenários das literaturas latino-americanas e africanas de língua portuguesa, com ênfase em obras do angolano Pepetela e dos moçambicanos Ungulani Ba Ka Khosa e Mia Couto. Em seu trabalho, ela levou em conta os planos sintagmático, semântico e estilístico-pragmático perceptíveis nos modelos de mundo possíveis de narrativas que a crítica vinculava ao realismo mágico ou maravilhoso da América Latina, e o que ela percebia no recorte estudado em sua pesquisa de mestrado.

Assim, considerando o caráter de Novo Mundo tanto para a América, quanto para a África, e o fato de, em ambos os continentes, a expressão literária ter, por pano

de fundo, uma condição sociocultural de ex-colônias, Fonseca deu início às suas proposições, partindo da premissa de que:

[...] o realismo mágico nas literaturas sul-americanas vem dar corpo a um confronto igualmente observado nos textos africanos: a complexa convivência do pensamento racional europeu com o pensamento mitocsmogónico popular e as crenças animistas das culturas pré-coloniais, de que resulta, em última análise, um real fragmentado ou, sob outro ponto de vista, um real sincrético. (2002: 184)

Tendo em conta as peculiaridades culturais e sociopolíticas de África, onde a questão da identidade nacional, da soberania territorial e dos consequentes conceitos de real(idade) se sobrepunham à arte, Fonseca realçou que:

A apresentação de projectos realistas que fundem a realidade objectiva e a realidade maravilhosa tem sido relacionada [...] essencialmente com funções de valorização da tradição e afirmação de modelos culturais irredutíveis ao racionalismo europeu. De facto, estes são aspectos fundamentais em obras que se procuram aproximar da realidade vivida pelo povo africano sob circunstâncias diversas – a realidade entendida no sentido “totalizador” e “autêntico” [...]; uma realidade tanto material como espiritual, tão atenta à permanência da memória colectiva como às mudanças que contribuam para a promoção do humano. (2002: 185-186)

Uma vez definidos seus pontos de partida, ela se deteve em seus objetos de estudo, dedicando-se, em grande parte, à obra de Mia Couto. Seu olhar focalizou a estrutura composicional, em desfavor da temática, que, quando apareceu referida, sempre o foi como produto da construção narrativa, resultante dos protocolos ficcionais empregados pelo autor. Para Fonseca:

[Em muitos] textos de Mia Couto, a solidariedade do narrador com as personagens e a preferência por focalizações internas *naturaliza* o específico modo como aquelas estruturam a realidade, evitando a dicotomização de modelos de mundo, apesar de não anular o confronto que efetivamente existe entre eles e se traduz na percepção diversa dos acontecimentos. (2002: 188)

Sua orientação implicava a admissão, apenas em parte irrestrita – há um momento, em seu trabalho, no qual Fonseca não poupa críticas a essa postura equivocada (2002: 157-169, especialmente nas páginas 163-164), do que a grande maioria dos estudiosos das culturas e literaturas africanas – de língua portuguesa ou não – costumam defender, apoiados em argumentos nem sempre atinentes às práticas artísticas, à poética literária, à produção ficcional. Essas correntes impõem que se aceite, *a priori*, que a realidade em África é – valendo-me, aqui, do termo-conceito que

costumo empregar – *insólita*, sendo, portanto, sob a ótica desses mesmos pensadores, um grave equívoco a distinção racionalista aristotélica que aponta para as nuances distintivas entre o modelo de mundo empírico e o metaempírico. Mas nisso, considerando-se o projeto político daqueles que assumiram o poder em Moçambique – ou mesmo em Angola –, reside um grave – realmente grave, nesse caso – equívoco.

Cingindo-se especificamente ao construto ficcional e tendo por referência a obra de Mia Couto, Fonseca defendeu que:

A crença não é uma alienação da realidade – a crença estrutura (*constitui*, enquanto fenómeno de percepção e comunicação) uma realidade *outra*, onde as personagens encontram a dignidade e um sentido possível para as suas existências, desumanas segundo a lógica comum. Ergue-se, assim, a ideia da resistência: resistência da cultura, das tradições, mas também da própria vida, ainda que tudo em redor a pareça recusar. (2002: 188)

Desse modo, a atitude autoral de Mia Couto não corresponderia – nem na visão de Fonseca e, muito menos, nem na minha – à alienação ou fuga do real, senão que à assunção de um *outro* real, no qual as tradições telúricas – mitos, lendas, crenças, folclore – se faziam presentes, deixando de estarem silenciadas pela lógica racionalista, mas, ao contrário, tratava-se, no caso bem particular da obra de Mia Couto – que até pode ser extensivo à obra de outros escritores do mesmo cronótopo em África – da “afirmação pelo discurso literário da diversidade e pluralidade do real” (FONSECA, 2002: 190).

No caso bastante peculiar da ficção de Mia Couto, pode-se falar claramente em “*projectos de mestiçagem*, ao cruzarem tradições, vozes, discursos, modos e espaços no interior de mundos possíveis narrativos que assumem de forma intencional a fragmentação e diversidade de modelos de mundo empírico” (FONSECA, 2002: 192). Na quase totalidade de sua ficção, como percebeu Fonseca,

[...] as histórias são narradas, prioritariamente, por alguém que as testemunhou – viu, ouviu, viveu – e as conta, ou seja, representa para um outro: o autor. Neste sentido, o “vivido” é já o “representado”, o que coincide com a defesa da impossibilidade de um real acessível ao conhecimento sem a mediação de uma subjectividade que será sempre, em si mesma, já intersubjectividade. (2002: 198)

Volto à ideia das apropriações, antecipada pelo título deste ensaio e tangenciada durante a exposição até aqui desenvolvida. Assim, se, em *Grande sertão: veredas*, romance emblemático de João Guimarães Rosa, publicado em 1956 e aproximado, por grande parcela da tradição crítica ocidental – ocidental, sim, sem exageros, devido à

dimensão conquistada por Rosa e sua obra –, das vertentes do realismo-maravilhoso latino-americano, as memórias de Riobaldo e as aventuras de Diadorim – personagem-narrador, cambiante entre função auto e homodiegética, cedendo, por vezes, posição de protagonista ao *outro* – são os núcleos da *estória*, e é entorno delas que a narrativa se desenrola, como notou Leite, de modo semelhante, na obra do escritor moçambicano Mia Couto:

a personagem representa, [...] fundamentalmente, uma narrativa, ou melhor, narrador e narrativa em simultâneo e logo que deixa de ser necessária a sua palavra, pode morrer, desaparecer. Ou ainda, encarada de outro modo, a personagem é apenas um encaixe, cuja argumentação deve ser substituída, complementada, acrescentada por outras [...]. (2013: 177)

Esse é o filão que, neste momento, tomo para reatar os fios desenrolados ao longo da explanação, Juntando suas pontas, busco justificar a assertiva que constitui o título deste trabalho, no qual proponho que Mia Couto, em *A varanda do frangipani* – eu poderia, ainda, ampliar o *corpus* e incluir, nele, muito mais títulos do escritor –, apropriou-se de estratégias de construção narrativa comuns às expressões real-maravilhosa ou mágica da América Latina. Como resultado, produziu discursos contra-hegemônicos em favor do real-animismo africano, atualizando, cronotopicamente, protocolos da ficção que ele – e outros mais ficcionistas africanos que escrevem e publicam em língua portuguesa – foram buscar na literatura do Brasil – outra ex-colônia portuguesa, só que em outro continente – e, mesmo, da América Latina como um todo.

Assim, seguindo os passos trilhados por Fonseca:

se aceitamos que os modelos de mundo válidos em determinada comunidade se formam na dependência de consensos culturais, a tensão entre o “mesmo” e o “outro” nas sociedades africanas[, bem como nas ameríndias,] poderá implicar uma fragmentação do que é entendido, numa comunidade, como o “real”. (2002: 206)

Portanto, seja em África, seja nas Américas, o modelo de mundo possível ficcional de significativa parcela da literatura que se vem produzindo na última centúria tem tomado por referente de composição um real exterior que engloba experiências empíricas e metaempíricas, em que convivem nem sempre pacífica, mas sempre harmoniosa, esses extratos da realidade, cuja interdependência entre eles é natural(izada), esperada e, mesmo, inevitável.

Na sequência desse reatar fios, puxo umas pontas do novelo do último livro de Bella Jozef – pesquisadora, crítica e Professora Titular de Literatura Hispanoamericana

da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil –, intitulado *A máscara e o enigma*. Problematizando questões acerca do real-maravilhoso, realismo-mágico ou fantástico – *lato sensu* – na literatura latino-americana, Jozef enveredou pelas sendas da linguagem literária, atestando que:

no interior da metalinguagem se encontrará um mundo inversamente homólogo àquele recusado. Assim, quando tudo ainda está por ser dito na América hispânica, o escritor manifesta uma linguagem que deseja criar personagens e, através destes, o mundo.

A evidência da falta de linguagem própria faz com que haja uma desestruturação da linguagem, uma exploração e descoberta de suas possibilidades [...].

Assim é que, ao desestruturarem a linguagem, os escritores transformam uma época e sua mentalidade, propondo a linguagem como fator de renovação e reelaboração da vida e de uma comunidade; haverá a procura de uma linguagem que possa conter toda a realidade do homem. (2007: 191)

Depois de fazer um amplo passeio pela literatura fantástica – *lato sensu* –, em suas expressões contemporâneas, indo a obras de diferentes escritores latino-americanos – brasileiros e hispânicos –, a propósito de conclusão, Jozef retomou a questão do realismo-mágico e rematou, dizendo que:

O mito e a magia introduzem-se na realidade cotidiana das obras [...]; o texto não tem de traduzir a verdade do autor, mas sua própria verdade. A obra “é produção de verdade e processo de conhecimento”. Quer recriar a realidade palpitante do homem americano, recobrando-a como verdade e existência. Recria uma realidade mágica, redescobre um mundo mágico oculto. Tanto as tradições, os mitos e as lendas como a indagação da realidade profunda do homem americano universalizam a problemática da ficção atual: destruição da barreira entre real e fantástico. Tenta fornecer nova imagem do homem e do mundo, enfatizando a expressão dessas novas relações. [...] Necessita da integração entre narrador-mundo-leitor e implica numa atitude subjetivista do narrador. O novo romance hispano-americano recorre à fantasia como integradora de elementos, com o propósito de alterar a ordem do real e captar suas essências com um sentido absoluto. (2007: 215)

Dou, agora, um ponto de arremate entre dois fios, e voltou aos *Ensaio sobre Literaturas Africanas*, onde, em um de seus capítulos dedicados a leituras da obra de Mia Couto, Leite destacou:

Verificamos que nos contos de Mia Couto [– ou, mesmo, em seus romances, como em *A varanda do frangipani* –] esse efeito de naturalização da linguagem mítica sobressai, não essencialmente como efeito voluntário

(“contar”/“inventar”), mas como causa primeira involuntária (“ouvir”/“escutar”) e tal efeito corresponde, em grande parte, ao trabalho feita na e pela língua. Mediador, o contista [– diríamos, melhor, o ficcionista –] repõe na língua a “alma” necessária à vivificação dessa linguagem vivida.

[...]

A sobreposição de discursos, de vozes, espaços e tempos permite conferir à língua a sua dinâmica de teia e tessitura, num trabalho de figuração, cujos princípios se orientam, como os do pensamento mítico, pela ligação e pela analogia. (2013: 32)

Justificar o arremate dessa liga de fios – literaturas de África e de América –, recorrendo a palavras do próprio Mia Couto sobre a busca de padrões de modelos possíveis de mundos ficcionais nas literaturas latino-americanas, encontra fácil e farto amparo nos *textos de opinião* do autor. No capítulo “O sertão brasileiro na savana moçambicana”, integrante de *Pensatempos* (2005: 103-112), aproximando, em seus traços telúricos mais peculiares, os cenários nacionais brasileiro e moçambicano, o escritor alude a “uma história verdadeira”, do “deambular do século XIX”, para ilustrar uma possível gênese da poesia de seu país. Mia Couto relatou o seguinte episódio:

uma moçambicana chamada Juliana vivia no sossego da sua pequena ilha, na serena contemplação das águas do oceano índico. A pacatez de sua vida seria alterada, uma certa tarde em que o seu pai, um próspero comerciante chamado Sousa Mascarenhas, trouxe para casa um homem doente. O hóspede ardia em febre e para assegurar tratamento ele ficou alojado num quarto do casarão. Juliana foi a enfermeira de serviço, responsável pela lenta recuperação do intruso.

Durante a convalescença, Juliana e o homem se apaixonaram. A ternura de Juliana era devolvida por via de versos rabiscados em folhas dispersas. Pouco tempo depois, os dois se casavam. Nos demorados serões da casa colonial se juntava a gente culta da ilha e o homem declamava poesia. Esses serões faziam nascer o primeiro núcleo de poetas e escritores na Ilha de Moçambique, a primeira capital da colónia de Moçambique. Esse homem era um brasileiro e chamava-se António Gonzaga. Anos depois ele e a sua amada Juliana faleceram e foram enterrados no pequeno cemitério da Ilha.

O nascimento da poesia moçambicana está marcado por um encontro que seria bem mais do que um casamento entre duas pessoas. Havia ali uma espécie de presságio daquilo que seria um entrosamento maior que iria prevalecer. (2005: 103-104)

Nesse mesmo capítulo, parágrafos pouco adiante, mas avançando, contudo, mais de um século na história e chegando aos momentos da Guerra de Descolonização e,

consequentemente, ao período pós-colonial, Mia Couto reafirma a partilha de traços identitários entre a literatura nacional moçambicana e sua parente transatlântica na América Latina, dizendo que:

Mais de um século depois, nascia em Moçambique uma corrente de intelectuais ocupados em procurar a moçambicanidade. Já era, então, clara a necessidade de rupturas com Portugal e os modelos europeus. [...].

Necessitava-se de uma literatura que ajudasse a descoberta e a revelação da terra. Uma vez mais, a poesia brasileira veio em socorro dos moçambicanos. Manuel Bandeira foi talvez o mais importante personagem nesta segunda viagem. Mas Manuel Bandeira não era único. Com ele vinham outros como Mário de Andrade, partilhando uma pátria despatriada, mas todos tinham em comum a procura daquilo a que chamavam o “abrasileiramento da linguagem”. Os moçambicanos descobriram nesses escritores e poetas a possibilidade de escrever de um outro modo, mais próximo do sotaque da terra, sem cair na tentação do exotismo. (2005: 104)

Na sequência do raciocínio em curso, explicando as subversões linguísticas que se verificavam, especialmente, na sua obra – e, mesmo, na de alguns outros escritores africanos, sejam de Moçambique, sejam de qualquer outra ex-colônia portuguesa em África –, o autor contou que:

Mário de Andrade escrevia “pouco me importa que esteja escrevendo igualzinho ou não com Portugal; o que escrevo é língua brasileira: pelo simples facto de ser a língua minha, a língua do meu país, o Brasil”. Bandeira não reagia contra Portugal, ele queria simplesmente esquecer Portugal. Os brasileiros já se davam ao luxo do esquecimento. Mas essa desmemória não era possível no caso moçambicano. Moçambique era ainda uma colônia. Era preciso ser-se “contra”. Como encontrar na arte da escrita uma arma grávida de futuro? Pedia-se um novo encontro, um alimento para ganhar força e esperança para mover a História.

Desta feita, foram autores como Graciliano Ramos, Jorge Amado, Raquel de Queiroz e poetas como Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto que serviram de inspiração. Moçambique bebia da alma de outro continente. Dois oceanos não separavam aquilo que a cultura e a História faziam vizinhos. Jorge Amado era interdito em Portugal. Mas as autoridades coloniais portuguesas acreditavam que em Moçambique ninguém lia. Para eles o livro era semente sem chão. Calcularam mal. Porque a semente germinou, deu fruto. José Craveirinha (o nosso maior poeta, falecido recentemente), Rui Knopfly, Luís Carlos Patraquim e tantos outros, todos eles confessam as suas influências e o modo marcante como o Brasil ajudou a encontrar os nossos caminhos próprios. (2005: 104-105)

Ao que completou, defendendo que:

Os povos moçambicano e brasileiro não apenas partilhavam uma mesma língua mas partilhavam aquilo que nessa língua surgia como elemento distintivo do português de Portugal. A realização da língua nos dois casos era marcada pela influência das línguas de matriz bantu que introduziam afinidades entre a nossa variante e a brasileira. (2005: 105)

No capítulo “Encontros e encantos – Guimarães Rosa”, integrante de *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções (2009: 113-125), Mia Couto falou sobre a “modernidade estilística”, e, referindo-se aos modelos de composição narrativa, apontou que:

Com Mário de Andrade, João Guimarães Rosa é um dos fundadores da identidade territorial e cultural da nação brasileira. Ao contrariar uma certa ideia de modernização, Rosa acabou criando os pilares de uma outra modernidade estilística no Brasil. Ele fez isso numa altura em que a literatura brasileira estava prisioneira de modelos provincianos, demasiado próxima do padrão de literatura portuguesa, espanhola e francesa. De uma similar prisão ansiávamos, também nós, por nos libertar.

O que Rosa instaura é o narrador como mediador de mundos. (2009: 119)

No mundo da realidade sociopoliticocultural experienciada pelos africanos das ex-colônias portuguesas em África, havia fortes razões históricas que justificavam esse recurso aos modelos narrativos brasileiros, especialmente aos padrões rosianos, cuja linguagem – sistema linguístico e de construção de mundos possíveis ficcionais – era apropriada às necessidades vivenciadas em Moçambique e Angola, por exemplo, como explicitou Mia Couto:

Vivíamos em Moçambique e em Angola a aplicação esforçada do modelo estético e literário do realismo socialista. Nós mesmos fomos autores militantes, a nossa alma tomou partido e tudo isso nos parecia historicamente necessário. Mas nós entendíamos que havia uma outra lógica que nos escapava e que a literatura tinha razões que escapavam à razão política.

A leitura de Rosa sugeria que era preciso sair para fora da razão para se poder olhar por dentro a alma dos brasileiros. Como se para tocar a realidade fosse necessário uma certa alucinação, uma certa loucura capaz de resgatar o invisível. A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência, a uma verdade. A escrita é a viagem interminável. A escrita é a descoberta de outras dimensões, o desvendar de mistérios que estão para além das aparências. É Rosa quem escreve: “Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.” (2009: 120)

Essa opção pelos modelos de expressividade ficcional brasileiros – tenha-se em conta a referência explícita à obra de Guimarães Rosa –, como admitiu Mia Couto, implicava “um posicionamento político nunca enunciado mas inscrito no tratamento da linguagem” (2009: 120), porque, como ele disse, naquela ocasião, “nós vivemos em Angola e Moçambique uma certa saturação de um discurso literário funcional. Mais que funcional: funcionário” (2009: 121).

A inspiração encontrada por Mia Couto na obra rosiana devia-se, igualmente, à sua singular expressão linguística, que se manifestava, nomeadamente, na fala das personagens, e à sua particular composição de mundos possíveis ficcionais, ancorada nas tradições do sertão mítico-místico-mágico brasileiro. Rosa inovava tanto no plano da linguagem, quanto na construção narrativa, rompendo padrões consolidados e abrindo novas *veredas* a serem seguidas pelas expressão literária nacional. Mia Couto avaliou a atitude artística rosiana da seguinte maneira:

Para João Guimarães Rosa, a língua necessitava “fugir da esclerose dos lugares-comuns, escapar à viscosidade, à sonolência”. Não era uma simples questão estética mas era, para ele, o próprio sentido da escrita. Explorar as potencialidades do idioma, desafiando os processos convencionais da narração, deixando que a escrita fosse penetrada pelo mítico e pela oralidade.  
[...]

Guimarães Rosa [...] trabalha fora do senso-comum (ele cria um senso-incomum), elabora no mistério denso das coisas simples, entrega-nos a transcendência da coisa banal. (2009: 121-122)

Assim, dessa maneira, apropriando-se da poética rosiana, Mia Couto, como admitiu, “insurge-se contra a hegemonia da lógica racionalista como modo único e exclusivo de nos apropriarmos do real. A realidade é tão múltipla e dinâmica que pede o concurso de inúmeras visões” (2009: 122)

Com a emergência, na obra de Rosa, do sertão brasileiro povoado por suas complexas personagens, em meio às *estórias* quotidianas em que se viam envolvidas, o leitor estava diante do novo, do inaudito, do inusitado, do inesperado – conforme o paradigma do sistema semionarrativo-literário então predominante, marcado por uma arquitetura de referencialidade real-naturalista –, mas, também, do *maravilhoso* – extraordinário, admirável, sobrenatural; que espanta, maravilha, encanta –, porque, como detectou Mia Couto:

João Guimarães Rosa criou este lugar fantástico, e fez dele uma espécie de lugar de todos os lugares. O sertão e as veredas de que ele fala não são da ordem da geografia. O sertão é um mundo construído na linguagem. “O

sertão”, diz ele, “está dentro de nós.” Rosa não escreve sobre o sertão. Ele escreve como se ele fosse o sertão.

Em Moçambique nós vivíamos e vivemos ainda o momento épico de criar um espaço que seja nosso, não por tomada de posse, mas porque nele podemos encenar a ficção de nós mesmos, enquanto criaturas portadoras de História e fazedoras de futuro. (2009: 116)

Do mesmo modo como Mia Couto, em sua ficção, configurava lugares – cronotopicamente falando – nos quais as tradições telúricas compareciam ao lado dos fatos de uma realidade dura e cruel – as minas, as explorações, as mutilações, as mortes; a miséria, o alijamento, o abandono –, conforme ele percebeu e registrou:

Na realidade, o sertão de Rosa é erguido em mito para contrariar uma certa ideia uniformizante e modernizante de um Brasil em ascensão. O lugar distante e marginal, que é o planalto interior do Brasil, converte-se num labirinto artificialmente desordenado e desordenador.

Também Moçambique vive a lógica de um Estado centralizador, de processos de uniformização linguística e cultural. A negação dessa globalização doméstica é, muitas vezes, feita por via da sacralização daquilo que se chama tradição. África tradicional, África profunda e outras entidades folclorizadas surgem como espaço privilegiado da tradição, lugar congelado no tempo, uma espécie de nação que só vive estando morta.

O que a escrita de Rosa sugeria era uma espécie de inversão deste processo de recusa. Tratava-se não de erguer uma nação mistificada, mas da construção do mito como nação. (2009: 118)

Leite observou que “a sobreposição de discursos, de vozes, espaços e tempos permite conferir à língua a sua dinâmica de teia e tessitura, num trabalho de figuração, cujos princípios se orientam, como os do pensamento mítico, pela ligação e pela analogia” (2013: 32), que, no caso dessas duas literaturas – brasileira e moçambicana – tem nas obras de Guimarães Rosa e Mia Couto duas pontas de fio atáveis em ponto de costura firme e acabado. Tanto na ficção de um, quanto na de outro, “a personagem representa [...], fundamentalmente, uma narrativa, ou melhor, narrador e narrativa em simultâneo e logo que deixa de ser necessária a sua palavra, pode morrer, desaparecer” (LEITE, 2013: 177). É por isso que, em *A varanda do frangipani*, um a um, nos depoimentos que dá a Izidine Naíta, contam a sua história, iniciada e terminada *in media res*, como se fossem *estórias* das *Mil e uma noites*. São, praticamente todos, *casos* insólitos, como o da criança velha Navaia Caetano, que relatou ao inspetor:

A maldição pesa sobre mim, Navaia Caetano: sofro a doença da idade antecipada. Sou um menino que envelheceu logo à nascença. Dizem que, por

isso, me é proibido contar minha própria história. Quando terminar o relato eu estarei morto. Ou, quem sabe, não? Será mesmo verdadeira esta condenação? Mesmo assim me intento, faço na palavra o esconderijo do tempo. À medida que vou contando me sinto cansado e mais velho. Está a ver estas rugas nos meus braços? São novas, antes de falar consigo eu não as tinha. Mas eu sigo adiante, não encontrando atalho nem alívio. Sou como a dor que não tivesse carne onde sofrer, sou a unha que teima em nascer num pé que foi cortado. Me dê suas paciências, doutor. (2007: 26-27)

“Ou ainda[, como advertiu Leite], encarada de outro modo, a personagem é apenas um encaixe, cuja argumentação deve ser substituída, complementada, acrescentada por outras” (2013: 177), conforme se pode depreender dos títulos dos capítulos em se têm – com a presença de diálogos entre os depoentes e o inspetor e permutas de assunção da voz narrativa, em atitude dialógica e polifônica – os depoimentos – *contação das estórias* – de cada uma das personagens: “A confissão de Navaia” (2007: 25-37); “A confissão do velho português” (2007: 45-53); “A confissão de Nhonhoso” (2007: 61-70); “A confissão de Nãozinha” (2007: 77-91); “A carta de Ernestina” (2007: 101-112).

Para dar arremate a esta costura, aproprio-me – eu também –, a título de conclusão, do que, em sua dissertação de mestrado (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012), posteriormente publicada em livro sob o título *Novas insólitas veredas: leitura de A varanda do frangipani*, de Mia Couto, pelas sendas do fantástico (2013), disse Luciana Morais da Silva:

A narrativa miacoutiana apresenta uma diversidade de traços convergentes em relação à irrupção do insólito ficcional no cenário marcado por traços advindos da realidade referencial – velha fortaleza colonial, asilo de idosos, minas abandonadas, espólios da guerra etc. [...]. *A varanda do frangipani* apresenta, concomitantemente, o plano dos *realia* e dos *mirabilia*, mas, ao contrário da expectativa existente acerca das narrativas do realismo maravilhoso, nela, verifica-se a tendência para a exacerbação da maravilha, focalizando o espaço do frangipani sem deixar de dar visibilidade à naturalização do insólito, com privilégio para a aceitação do metaempírico.

Mia Couto constrói uma narrativa híbrida, em que as personagens transformam-se em irmãos de almas, dividindo o espaço do asilo, sem esquecer a existência da insólita frangipaneira, capaz de renascer das cinzas. Homens e mulheres da fortaleza praticam rituais, produzem a crença na força da terra, tendo a árvore como guardiã de seus sonhos” (SILVA, 2013, p.114-115)

Por fim, tecido pronto, último ponto de cosimento, com fio buscado em “O ‘neologismo’ na escrita de Mia Couto: despudor, ignorância ou continuada hegemonia colonial?”, de Elena Brugioni:

será importante salientar que o elevado grau de aceitabilidade que caracteriza as inovações da escrita de Mia Couto representa um aspecto de grande relevo; trata-se de ressaltar uma dimensão linguística que não poderá ser observada na perspectiva – crítica e teórica – da *invenção*. Com efeito, segundo Couto, a língua é, em primeiro lugar, um *achado* e não uma invenção. (2007: 247, nota de rodapé – grifos da autora)

Pode-se, conclusivamente, afirmar, sem risco de incorrer em impropriedades teóricas, conceituais ou críticas, que, de fato, se verificam, em *A varanda do frangipani*, do escritor moçambicano Mia Couto, discursos contra-hegemônicos – expressos na voz de suas personagens, ao contarem suas *estórias* ou comentarem o acontecido –, como produto de apropriações de estratégias de construção narrativa das literaturas latino-americanas, inscrevíveis no sistema semionarrativo-literário dos mundos possíveis ficcionais do fantástico – *lato sensu* –, em favor do real animismo africano, atualizando, assim, em África, protocolos ficcionais próprios da América Latina – Novos Mundos –, em dois continentes distintos, mas aproximáveis – cenários de ex-colônias do imperialismo ibérico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2008. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Brugioni, Elena. 2007. “O ‘neologismo’ na escrita de Mia Couto: despudor, ignorância ou continuada hegemonia colonial?”. In: MACEDO, Ana Gabriela; KEATING, Maria Eduarda. Org.. *Colóquios de Outubro 2005-2006 – O poder das narrativas. As narrativas do poder*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. pp. 241-255.

Couto, Mia. 2005. *Pensatempos – textos de opinião*. 2. ed. Lisboa: Caminho.

\_\_\_\_\_. 2007. *A varanda do frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. 2009. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Lisboa: Caminho.

\_\_\_\_\_. 2010. *Pensageiro frequente*. 2. ed. Lisboa: Caminho.

Fonseca, Ana Margarida. 2002. *Projetos de encostar mundos*. Miraflores: Difel.

García, Flavio. 2013. *Discurso fantásticos de Mia Couto – mergulhos em narrativas de curta e média extensão em que se manifesta o insólito ficcional*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Rodríguez Pequeño, Javier. 2008. *Géneros literarios y mundos posibles*. Madrid: Eneida.

Józef, Bella. 2006. *A máscara e o enigma*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Laranjeira, Pires. 1995. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, Ana Mafalda. 2013. *Ensaio sobre Literaturas Africanas*. Maputo: Alcance.

Petrov, Petar. 2014. *O projecto literário de Mia Couto*. Lisboa: CLEPUL.

Rui, Manuel. 1985. “Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”. Comunicação apresentada no Encontro Perfil da Literatura Negra. São Paulo, Brasil, em 23/05/1985. Texto fotocopiado.

Silva, Luciana Morais da. 2013. *Novas insólitas veredas: leitura de A varanda do frangipani*, de Mia Couto, pelas sendas do fantástico. Rio de Janeiro: Dialogarts.



## ADVÉRBIOS EM *-MENTE* NA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE PROPRIEDADES SINTÁTICO-SEMÂNTICAS

Gessilene Silveira KANTHACK<sup>44</sup>

### RESUMO

No intuito de ampliar os estudos de descrição que contemplam a categoria *advérbios* da língua portuguesa, objetivamos, com este trabalho, analisar propriedades sintático-semânticas que envolvem, particularmente, aqueles terminados em *-mente*, classificados, em sua maioria, pelas gramáticas de orientação normativa como advérbios de modo. Para tanto, utilizamos, como *corpus*, textos veiculados pela Revista VEJA (entrevistas das páginas amarelas e reportagens de Capa-ano de 2015), de onde coletamos estruturas sintáticas contendo esse tipo de advérbio. Na investigação, analisamos seus valores semânticos e seus posicionamentos, procurando mostrar se o advérbio figura num âmbito inferior à sentença ou se num âmbito igual ou superior à sentença, tendo como referências autores como Ilari et al., (1991), Castilho e Castilho (1993), Neves (2000), Castilho (2010), que já apresentaram importantes descrições sobre os advérbios da língua portuguesa. Comprovamos que o advérbio em *-mente* apresenta comportamento diversificado, tanto em termos sintáticos quanto semânticos, evidenciando, assim, a necessidade de se revisar e ampliar o tratamento dado a esse tipo de advérbio no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** advérbios em *-mente*; usos; sintaxe; semântica.

### Introdução

Na perspectiva das gramáticas de orientação normativa, o advérbio pertence a uma classe de comportamento sintático-semântico aparentemente homogêneo, tendo em vista as propriedades destacadas em suas descrições: o advérbio é, basicamente, um elemento modificador de verbo, adjetivo e de advérbio (e de sentenças, como já pregam alguns gramáticos) e é classificado em função das circunstâncias que expressa. Dentre as classificações, está o advérbio terminado com o sufixo *-mente*, apontado, em sua maioria, como sendo de modo. No uso prático da língua, entretanto, esse tipo de

---

<sup>44</sup>Profª. Dra. Titular da UESC, Departamento de Letras e Artes. Avenida José Luiz da Fonseca, 381, Bairro Jardim Savoia, CEP: 45658-260, Ilhéus, BA, Brasil. gskanthack@yahoo.com.br

advérbio apresenta propriedades sintático-semânticas que colocam em xeque o pressuposto básico tradicional.

Com o objetivo de refletir sobre essa problemática, organizamos o artigo assim: primeiro, apresentamos algumas considerações sobre o tratamento dado ao advérbio pelas gramáticas normativas, procurando ressaltar que os critérios adotados por elas não se aplicam a todos os advérbios; segundo, para ampliar a discussão, pontuamos como os advérbios são descritos na perspectiva de alguns estudos linguísticos, que elegem níveis como o da sintaxe e da semântica para dar conta de especificidades funcionais de advérbios; terceiro, tratamos especificamente do advérbio terminado em *-mente*, no intuito de destacar que, quando acionado pelo falante em suas práticas comunicativas, além de poder ser usado para qualificar uma ação, um processo ou estado, pode desempenhar a função de modalizador, um recurso linguístico que veicula a avaliação do falante sobre o conteúdo proposicional; quarto, descrevemos algumas particularidades sintático-semânticas de dois modalizadores, os epistêmicos e os delimitadores, a partir de situações concretas de uso. Por fim, as considerações finais e as referências encerram o artigo.

### **Advérbios na perspectiva das gramáticas normativas: o ponto de partida para algumas reflexões**

Inicialmente denominado de *epirrhéma* pelos gregos, e, depois, de *adverbium*, pelos latinos, o advérbio tem sido tratado, ao longo tempo, nas chamadas gramáticas normativas, como um elemento de natureza bastante regular, dada a sua propriedade básica de se vincular diretamente ao verbo, um comportamento que é refletido na própria etimologia da palavra: *ad verbum* – junto do verbo. Além de modificar essa categoria sintática, pode também modificar o adjetivo e o próprio advérbio.

Trata-se da definição básica que encontramos comumente nas gramáticas normativas: “é o vocábulo determinativo do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio” (Said Ali, 1964:183); “é, fundamentalmente, um modificador do verbo” com o acréscimo de que “a essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhe são privativas [...] podem reforçar o sentido de um adjetivo e de um advérbio”

(Cunha; Cintra, 1985:529); “é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio” (Cegalla, 2005:259).

Também encontramos, nesse tipo de gramática, a ideia de que o advérbio serve “para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal” (Lima, 1996:164), que “é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, tempo, modo, intensidade, condição, causa, companhia, dúvida etc.)” (Bechara, 2009:287).

Considerando essas propriedades básicas, temos o pressuposto de que o advérbio compõe uma classe aparentemente homogênea. Todavia, em se tratando de usos efetivos da língua portuguesa, os critérios usados para identificação de um advérbio se aplicam a apenas alguns casos. Nem todos os advérbios se comportam como elementos modificadores, nem tem sua atuação limitada a verbo, adjetivo ou advérbio, e nem sempre indica circunstância. Inclusive, há gramáticos que reconhecem essa problemática e se arriscam a tecer alguns comentários.

Por exemplo, Cunha e Cintra (1985:530), numa nota, destacam: “sob a denominação de Advérbios reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas”. A circunstância é outra propriedade que é colocada em xeque, por exemplo, por gramáticos como Lima (2006) e Bechara (2009), que afirmam que determinados advérbios, como aqueles que recebem a denominação de afirmação e negação, por exemplo, não expressam circunstâncias. Há também as chamadas “palavras denotativas”, que denotam inclusão, exclusão, designação, realce, retificação e situação, que, segundo Cunha e Cintra (2007:540-541), são “por vezes enquadradas impropriamente entre os advérbios”, pois são palavras que “não modificam o verbo, nem o adjetivo, nem outro advérbio. São por vezes de classificação extremamente difícil”.

Esse tipo de reconhecimento é uma prova de que advérbios ostentam especificidades que precisam ser consideradas em outro tipo de descrição, por exemplo, as de natureza linguística. No âmbito do português brasileiro, há vários trabalhos que já descreveram o comportamento dos advérbios numa perspectiva mais ampla, levando em conta propriedades que vão além daquelas habitualmente conhecidas. Um dos primeiros foi desenvolvido por Ilari et al., (1991), que reconhecem os limites imprecisos que envolvem os critérios tradicionais, alertando que, na prática,

o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que aqueles levam a classificações conflitantes; e às dificuldades de aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconseqüente, decorrente em grande parte da tentativa de associar de maneira constante à *palavra* certas propriedades que se confirmam apenas para algumas de *suas ocorrências*. Seja como for, as gramáticas enquadram atualmente entre os advérbios uma quantidade enorme de *palavras* que seria mais correto dizer que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem aos critérios tradicionais para a classificação como advérbios. (Ilari et al.,1991: 69).

É preciso reconhecer que há, sim, advérbios que se enquadram nos postulados básicos da gramática tradicional, mas há muitos outros que não. Para ilustrar essa questão, recorreremos também a um dos trabalhos clássicos sobre o português falado, de Neves (1993), que tratou dos advérbios circunstanciais de lugar e de tempo. Segundo a autora, esses advérbios têm um estatuto particular que a tradição gramatical não costuma avaliar. E complementa:

De fato, se o advérbio se define como ‘modificador’ do verbo (ou, ainda, do adjetivo e do advérbio), como ocorre tradicionalmente, os circunstanciais não pertencem à classe, já que nenhum advérbio de tempo ou de lugar realmente ‘modifica’ o expresso no verbo. Por outro lado, se o advérbio se define como a palavra que indica circunstância, conforme ocorre tradicionalmente, os circunstanciais são os advérbios por excelência. (Neves, 1993:263).

Pelas palavras da autora, advérbios de tempo e de lugar não têm a função de modificar o significado do elemento sobre o qual incidem, mas indicam, naturalmente, uma circunstância. Se são eles efetivamente os verdadeiros circunstanciais, como deveriam ser classificados os demais advérbios? Como tratar, por exemplo, aqueles tradicionalmente denominados de modo e de intensidade? Eles não denotam circunstância, mas constituem as subclasses que mais se aproximam do pressuposto tradicional: atuam como modificadores de verbos, adjetivos e advérbios.

Nessa função básica, especificamente, está explícita a relação sintática que o advérbio contrai com a palavra que ele toma por escopo:<sup>45</sup> uma relação de domínio bastante restrita. A questão que surge é: todos os advérbios que atuam como modificadores têm apenas esse tipo de relação sintática? Como veremos mais adiante,

---

45 Escopo é compreendido como “o conjunto de conteúdos afetados por algum operador” (Ilari, 2007: 163). No caso, o operador é o próprio advérbio, e os conteúdos são aqueles elementos com os quais o advérbio forma unidade.

não. Há advérbios que tomam por escopo diferentes constituintes sintáticas com os quais estabelecem, também, domínios diferenciados. Assim, como dar conta de uma classe intrinsecamente heterogênea, que encobre uma série de subclasses que apresentam comportamentos diferentes?

Conforme Perini (1996), é necessário tratar cada uma das classes de advérbios em termos de seu potencial funcional, uma especificidade que determina os seus comportamentos particulares. Embora o autor se ocupe de mostrar peculiaridades sintáticas de alguns advérbios, ele enfatiza a necessidade de se considerar, também, o critério semântico, desde que seja separadamente do sintático. A razão disso é: “duas palavras que se reúnem claramente do ponto de vista semântico podem ter comportamento sintático muito diverso, e vice-versa” (Perini, 1996:313).

Classificar os advérbios a partir de níveis específicos, sintático ou semântico, tem sido a saída encontrada por aqueles autores que descrevem de forma mais sistemática o comportamento de diferentes tipos de advérbios da língua portuguesa. Ilari et al., (1991:79-80), por exemplo, reconhecendo essa necessidade, propõem duas dimensões:

A primeira dimensão é a dos segmentos sintáticos a que o advérbio se aplica; contrariamente à definição tradicional, esse segmento não é nem um verbo, nem um adjetivo nem um outro advérbio numa longa série de casos (...)

A segunda dessas dimensões é a das ‘funções’ que os chamados advérbios desempenham; essas funções são bastante diferenciadas, o que tende a ser escamoteado nos enfoques tradicionais, onde se reconhece uma única função extremamente genérica de ‘modificação’.

Função, na perspectiva assumida por esses autores, está relacionada aos valores diversos que uma dada forma adverbial contrai no sistema de uso da língua. E é partindo desse tipo de princípio que eles, assim como Neves (2000), procuram descrever o comportamento de determinados advérbios, no intuito de mostrar que, ao contrário do que prega a tradição normativa, o advérbio é um elemento de natureza heterogênea, tanto em termos sintáticos quanto semânticos.

## Advérbios na perspectiva dos estudos linguísticos: em cena os eixos sintático e semântico

Do ponto de vista sintático, o advérbio é descrito como um item linguístico que, além de atuar sobre um constituinte em particular, num âmbito mais restrito, pode figurar num âmbito igual ou superior à sentença. Na primeira situação, temos os chamados *Advérbios de Constituinte*, e, na segunda, os *Advérbios Sentenciais*.<sup>46</sup> Figurando num âmbito mais restrito, o advérbio pode incidir não apenas sobre verbo (1a), adjetivo (1b), advérbio (1c), mas também, por exemplo, a numeral (1d), substantivo (1e) e pronome (1f) (cf. Neves, 2000:234-235):

- (1) a. *Lembrava-se **claramente**.*
- b. Seus sentimentos são **muito delicados**.
- c. **Novamente** *no taxi*, ele me chama a atenção para a boa educação dos pombos britânicos.
- d. O destino do Hospital do ex-IAPI também mudou, só que para pior para a contrariedade de seus **quase 1.500** habitantes.
- e. *Portas à direita e à esquerda*.
- f. E quem sabe se de tudo que pudesse fazer, se entre todas as reações possíveis, não era **justamente isto** – ceder, pagar.

Com um escopo ampliado, o advérbio pode incidir sobre a oração, ou proposição (2) (cf. Neves, 2000:235):

- (2) a. **Provavelmente**  *você não gostará da resposta*.
- b. **Realmente**,  *sentia fome*.

Essa última propriedade, inclusive, já é sinalizada em gramáticas normativas. Em Cunha e Cintra (1985:530), encontramos a observação de que “alguns advérbios aparecem, não raro, modificando toda a oração”; em Bechara (2009:288), a afirmação de que “o advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador) ou a uma declaração inteira”. Ainda sobre essa questão, de que o advérbio pode atuar sobre diferentes domínios, Bechara esclarece:

---

46 Além desses dois tipos de advérbios, há também aqueles que “ultrapassam não só os limites dos constituintes, como também da sentença” (Ilari et al., 1991:84), denominados de *advérbios de discurso*. Dentre os advérbios que compõem essa classe, estão *agora, assim, então, aí, lá, inclusive, exatamente* etc.

Em geral, seu papel na oração se prende não apenas a um núcleo (verbo), mas se amplia na extensão em que se espraia o conteúdo manifestado no predicado. Isto lhe permite, em primeiro lugar, certa flexibilidade de posição não só no espaço em que se prolonga o predicado (com seu núcleo verbal), mas se estende aos domínios do sujeito, podendo anteceder-lo ou vir-lhe posposto. Este papel singular do advérbio lhe dá também certa autonomia fonológica, de contorno entonacional muito variado, a serviço do intuito comunicativo do falante.

Assim, há advérbios de papel semântico-sintático mais internamente ligados ao núcleo verbal (e estes não gozam de flexibilidades de posição e entoação atrás referidas), e há os advérbios mais externamente ligados ao núcleo verbal. Daí escapa ao analista uma classificação unitária que abarque todos os casos possíveis. (BECHARA, 2009: 290).

Nessa citação, o autor sinaliza sobre a flexibilidade de posicionamento de certos advérbios, uma propriedade que, segundo Ilari et al., (1991), se define funcionalmente, isto é, de acordo com as intenções comunicativas do falante. Por exemplo, se a intenção for aplicar o escopo ao verbo, ao adjetivo ou ao próprio advérbio, naturalmente, o advérbio terá uma relação de adjacência mais forte com esses elementos, e, por isso, ocorrerá adjunto a eles, como vimos nos exemplos em (1) acima. Se a intenção é explicitar a atitude do falante em relação ao conteúdo de uma asserção, o advérbio poderá ser colocado em posições periféricas à sentença, ou em posição inicial, como vimos em (2), ou em posição final, como em (3) (cf. Ilari et al., 1991:127-128):

- (3) a. então é um corre-corre **realmente**.
- b. e que acabou se transformando até num dono de televisão **praticamente**.
- c. ... o senhor lê jornal **certamente**.

Normalmente, os advérbios que são usados para expressar as avaliações do falante têm maior liberdade de posicionamento. Podem ocorrer nas margens da sentença, tendo, assim, escopo sobre ela, como vimos em (2) e (3), como também no seu interior (4) (cf. Ilari et al., 1991:128-129), excluindo, nesse caso, do seu escopo os constituintes que o precedem:

- (4) a. Aí a coisa **realmente** fica difícil.
- b. O metrô **praticamente** não tem nada nosso.
- c. Você não tem **realmente** mais responsabilidades.
- d. ... o comum era **naturalmente** o paletó saco e o jaquetão.

Sobre o posicionamento dos advérbios nas sentenças, Costa e Costa (2001) ressaltam a necessidade de se reconhecer que há advérbios que são mais fixos e que há outros mais móveis, e que a mobilidade pode ser usada para garantir diferentes efeitos de sentidos. Por exemplo, um advérbio como *provavelmente* pode ser usado em diferentes posições para demarcar os sentidos pretendidos, como ilustra (5):

- (5) a. *Provavelmente* **João** doou os livros para a biblioteca municipal.  
b. João *provavelmente* **doou** os livros para a biblioteca municipal.  
c. João doou *provavelmente* **os livros** para a biblioteca municipal.  
d. João doou os livros *provavelmente* **para a biblioteca municipal**.

Como se pode notar, em cada um dos lugares o advérbio expressa um sentido específico. Em (5a), numa posição periférica à sentença, ele incide sobre “João” (“João” e não “Pedro”); em (5b), ele atua sobre o verbo “doou” (João “doou” e não “vendeu”, por exemplo); em (5c), incide sobre a unidade “os livros” (João doou “livros” e não “revistas”); na última sentença, (5d), o advérbio toma como escopo “para a biblioteca municipal” (os livros foram doados à “biblioteca municipal” e não “à biblioteca da escola”).

Do ponto de vista semântico, os advérbios, dada a capacidade de predicar ou não, podem ser enquadrados em duas grandes classes: predicativos e não predicativos, na descrição feita por Ilari et al., (1991), modificadores e não modificadores, conforme proposta de Neves (2000).<sup>47</sup>

Predicativos ou modificadores são advérbios que modificam o sentido de um constituinte (tanto de âmbito inferior quanto não inferior) sobre o qual incidem. Essa é a noção que se verifica na definição tradicional de advérbio. Sobre isso, Ilari et al., (1991:89) pontuam:

Na afirmação tradicional de que o advérbio modifica tipicamente o sentido do verbo ou do adjetivo está implícita a hipótese de que ele expressa uma espécie de predicação de grau superior: assim como o verbo ou o adjetivo atribuem uma ação ou uma propriedade ao sujeito, o advérbio predicaria uma propriedade da qualidade ou ação que se atribui ao sujeito: assim, em ‘João caminha lentamente’, descreve-se como sendo lenta a ação de caminhar que se atribui a João.

---

47 Vale aqui dizer que, em sua Gramática do Português Brasileiro, Castilho (2010) distribui os advérbios em três grandes classes: os predicativos (modalizadores, qualificadores, quantificadores), os de verificação (focalização, inclusão/exclusão, afirmação e negação) e os dêiticos (locativos e temporais).

Ou seja, mesmo de forma implícita, a gramática normativa reconhece que o advérbio tem a função de predicar sobre as propriedades de determinados elementos; o problema é que ela usa esse critério para todos os advérbios, o que, na prática, não se confirma, pois há os que não têm a capacidade de predicar/modificar.

Na classe dos predicativos, Ilari et al., (1991) incluem: os advérbios *qualitativos* e *intensificadores* (que, normalmente, apresentam um escopo mais restrito), os *modalizadores* (que se aplicam à sentença como um todo, mas podendo também restringir seu escopo) e os *aspectualizadores* (usados para indicar a frequência com que um evento reitera, comportando-se, também, como os modalizadores no que diz respeito ao escopo).

Na classe dos não predicativos ou não modificadores, estão: os advérbios de *negação*, reconhecendo que a negação opera diretamente sobre o valor de verdade da oração, assim como os advérbios de *afirmação* (cf. Neves, 2000), e os *circunstanciais de lugar e tempo*, que não operam sobre o valor de verdade. Também são dessa natureza os advérbios de *inclusão*, *exclusão* e *verificação*. Na descrição apresentada por Neves, no grupo dos não predicativos, isto é, não modificadores, encontram-se também os chamados *advérbios juntivos* (*porém*, *contudo*, *entretanto*, *todavia*, *no entanto*, *portanto*, *por conseguinte*, *então*), “de valor anafórico, que ocorrem numa oração ou num sintagma, referindo-se a alguma porção da oração ou do sintagma anterior” (Neves, 2000:241). Ela lembra que esses advérbios são classificados pela gramática tradicional como conjunções, mas que, na verdade, são elementos em processo de gramaticalização.<sup>48</sup>

Dessas classes, interessa-nos, particularmente, a dos modalizadores, conforme tipologia de Neves (2000), advérbios modificadores, tendo em vista que muitos advérbios terminados com o sufixo *-mente* se enquadram nessa classe, como veremos a seguir.

---

48 Gramaticalização corresponde a um fenômeno de mudança linguística bastante comum nas línguas em geral, que, conforme Hopper e Traugott (2003), designa a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra originalmente lexical. Dentre os advérbios, há vários deles que passam por esse tipo de mudança, por exemplo, o próprio advérbio em *-mente*, que, segundo Vlcek (2011), como qualitativo (função de modo) exerce a função prototípica (atua como modificador de verbo), já, com a função de modalizador, refletindo um posicionamento avaliativo do falante, exerce um valor intersubjetivo no discurso. A autora descreve essa mudança a partir da trajetória unidirecional que caracteriza o posicionamento do advérbio na sentença: como qualificador, é um *advérbio interno à cláusula*, como modalizador, é um *advérbio sentencial*.

### Advérbios em *-mente* na língua portuguesa: modo ou modalizadores?

Tradicionalmente, a maioria dos advérbios terminados em *-mente* figura na classe denominada de modo, uma classe aberta na língua, dada a possibilidade de os adjetivos se converterem em advérbios de modo pelo acréscimo do sufixo *-mente* à forma feminina, um processo de grande produtividade na língua portuguesa. Se considerarmos a definição de advérbio apresentada pelas gramáticas normativas, percebemos que o advérbio de modo é aquele que mais se aproxima do postulado, pois sua característica básica é atuar como qualificador de uma ação, um processo ou um estado expressos num verbo ou num adjetivo. De fato, notamos essa atuação em (6) (cf. Neves, 2000:236; 242):

- (6) a. A cerveja *desceu-lhe* **docemente** garganta abaixo.
- b. Um carro *era freado* **bruscamente**.
- c. Os dedos encarquilhados exibiam pedras **escandalosamente falsas**.
- d. Neste momento, por toda parte, onde quer que exista uma noite, estarão os pastores – na vigília **docemente infinita**.

Mas, o que dizer dos casos que temos em (7), de Ilari (2007:155-156)?

- (7) a. **Basicamente**, eu posso não interferir no processo global... mas eu queria entender esse processo.
- b. **Humanamente**, é impossível fazer tanto processo ao mesmo tempo.
- c. **Realmente**, deve ser maravilhoso ter uma família grande.
- d. Há pessoas que **difícilmente** perdem a calma, perdem o controle.

Como se pode notar, os advérbios destes últimos exemplos não se enquadram no postulado tradicional, tendo em vista que são usados como estratégias para explicitar a avaliação do falante sobre as informações contidas na asserção. Como dar conta, então, desses casos? Qual é a classe apropriada para esse tipo de advérbio? Autores como Ilari et al., (1991), Castilho e Castilho (1993), Neves (2000) e Castilho (2010), entre outros, os definem como modalizadores. Segundo Neves (2000:244),

os advérbios modalizadores compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística.

Modalizar, na perspectiva funcional, significa direcionar para o interlocutor o ponto de vista do locutor (aquele que fala ou escreve) a respeito do que diz. Para isso, a língua coloca à disposição do falante inúmeros itens e estruturas linguísticas para que ele possa organizar, de forma satisfatória, as informações necessárias para atingir suas reais intenções comunicativas. Dentre os recursos linguísticos, estão os advérbios terminados em *-mente*, usados amplamente pelos falantes na organização e formulação de seus enunciados, expressando com eles o tipo de comprometimento que assume em relação ao que está sendo apresentado no conteúdo proposicional.<sup>49</sup>

Como há várias possibilidades de o falante avaliar o que diz, essa classe de advérbios é também considerada bastante heterogênea, comportando, assim, diferentes subclasses.<sup>50</sup> Conforme Neves (2000), são elas: a dos modalizadores *epistêmicos*, a dos *delimitadores*, a dos *deônticos* e a dos *afetivos*.

Os *modalizadores epistêmicos* são usados pelo falante para expressar o seu ponto de vista a respeito do que ele próprio diz. “O que se avalia é o valor de verdade do que é dito no enunciado (...) o que os advérbios modalizadores epistêmicos fazem é asseverar, é marcar uma adesão do falante ao que ele diz, adesão mediada pelo seu saber sobre as coisas” (Neves, 2000:245).

Para asseverar, o falante pode recorrer a advérbios de valor afirmativo, negativo ou relativo. Quando é afirmativo, “o conteúdo do que se afirma ou do que se nega é apresentado pelo falante como um fato, como fora de dúvida”, (Neves, 2000: 245); quando é negativo, “o conteúdo do que se diz é apresentado pelo falante como indubitavelmente não-factual” (2000:247); quando é relativo “o conteúdo do que se diz é apresentado como uma eventualidade, como algo que o falante crê ser possível, ou impossível, provável ou improvável” (2000: 247).

---

49Vale esclarecer aqui o que é modalidade e modalização, embora alguns autores os considerem sinônimos, como, por exemplo, Castilho e Castilho (1993). Modalidade corresponde à estratégia que permite ao falante organizar o componente proposicional, que se constitui de sujeito e predicado (*dictum*) e o componente modal (*modus*), que equivale à qualificação do conteúdo da sentença em conformidade com o julgamento do falante. Este, por sua vez, expressa seu julgamento de duas formas: apresentando o conteúdo de uma forma assertiva (positiva ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa ou optativa); e expressando seu comprometimento e sua avaliação em relação ao conteúdo proposicional. Esta última estratégia corresponde à modalização.

50 Vale aqui destacar os trabalhos pioneiros de Jackendoff (1972) e Bellert (1977), que, a partir de uma perspectiva sintático-semântica, procuraram dar conta da distribuição dos advérbios nas sentenças, bem como classificá-los em subclasses específicas. Jackendoff (1972) correlacionou posição a regras de interpretação semântica e propôs a seguinte classificação: *advérbios de modo*; *advérbios orientados para o sujeito*; *advérbios orientados para o falante*. Bellert (1977), por sua vez, revisa a classe dos advérbios orientados para o falante, propondo: *advérbios de avaliação*, *modais* e *de domínio*.

Os *modalizadores delimitadores* “não garantem nem negam propriamente o valor de verdade do que se diz, mas fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações” (Neves, 2000:250). Para fazer esse tipo de delimitação, o falante pode considerar duas perspectivas: a do próprio falante ou a de um domínio de conhecimento.

Os *modalizadores deônticos* indicam que “o enunciado é apresentado pelo falante como algo que deve ocorrer, necessariamente, dada uma obrigação que alguém tem” (Neves, 2000:252), ou seja, são usados pelo falante para contemplar o desejo de destacar a obrigatoriedade de um fato.

Por fim, os *modalizadores afetivos*, usados pelo falante quando ele quer exprimir reação emotiva, (...) manifestar “disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado” (Neves, 2000:253). Ele pode fazer isso de duas maneiras: de forma *subjetiva* (quando envolve emoções ou sentimentos do falante) ou de forma *intersubjetiva, interpessoal* (quando envolve sentimento caracterizado pelas relações entre falante e ouvinte).

Esses advérbios, do vista sintático, apresentam como característica básica a mobilidade, podendo ocorrer em lugares variados na sentença. Dependendo da posição que ocupa, o advérbio poderá atuar sobre diferentes constituintes sintáticos, inclusive ultrapassar os limites da sentença.

A fim de certificar isso, investigamos o comportamento de dois advérbios modalizadores terminados em *-mente*, os epistêmicos e os delimitadores, utilizando, para tanto, um *corpus* constituído de textos veiculados pela Revista VEJA, no período de janeiro a junho de 2015, especificamente dez entrevistas das páginas amarelas e vinte e uma reportagens de Capa.<sup>51</sup> Investigar o posicionamento desses advérbios a partir de situações concretas de uso nos possibilita compreender as suas potencialidades funcionais, estando aí a justificativa para a escolha do *corpus*.

### **O uso de advérbios em *-mente*: efetivamente advérbios modalizadores**

Sugestivamente, o que o título desta seção quer ressaltar é a constante presença de advérbios modalizadores no *corpus* investigado. Não que o falante não use o

---

51 Foram consideradas apenas as entrevistas com personalidades brasileiras.

advérbio em *-mente* com sua função habitual, como se pode ver nos exemplos (8) e (9) abaixo:

- (8) a. Admiro **profundamente** a sabedoria teológica de Bento XVI. (Veja, entrevista, 08-04-2105).  
b. A aeronave desapareceu **misteriosamente** no trajeto de Kuala Lumpur... (Veja, reportagem, 01-04-2105).  
c. A economia vai sendo sucateada, como um transatlântico, afundando **lentamente**. (VEJA, entrevista, 10-06-2105).
- (9) a. Ele é **extremamente** tímido. (Veja, entrevista, 08-04-2105).  
b....pode até favorecer a entrada de investidores internacionais... num setor **profundamente** cartelizado. (Veja, entrevista, 10-06-2105).  
c....mostrou que L. permaneceu **assustadoramente** calmo. (Veja, reportagem, 01-04-2105).

Aqui, os advérbios estão exercendo a função de modificador, como preconizado na definição tradicional: de verbos (8), atuando como um qualificador da ação; e de adjetivos (9), atuando como intensificador do conteúdo expresso pela forma adjetival.

Todavia, o *corpus* revelou que o falante, movido por intenções comunicativas, usa o advérbio em *-mente* mais com a função de modalizador, uma estratégia discursiva que revela sua posição em relação à validade e ao valor do que ele próprio diz, como ilustram os exemplos em (10):

- (10) a. ... minha chefe de gabinete avisou que haviam ligado... pedindo a carta de demissão de todos os ministros. **Obviamente** ele estava querendo aguardar minha saída... (Veja, entrevista, 29-04-2105).  
b. O que entrou **oficialmente** nos cofres...foi o produto do roubo... (Veja, reportagem, 01-02-2105).  
c. O representante ... tentou argumentar que a falta do balanço não significava **necessariamente** uma situação financeira ruim. (Veja, reportagem, 04-03-2105).  
d. Ele era a grande esperança do povo brasileiro. Mas, **infelizmente**, fechou os olhos para a corrupção. (Veja, entrevista, 14-01-2105).

Em (10a), temos o advérbio *obviamente* exercendo a função de asseverador, indicando a certeza do falante de que alguém estava querendo aguardar sua saída. Em (10b), o advérbio *oficialmente* é usado para delimitar o âmbito da afirmação, digamos, é

do ponto de vista oficial a afirmação de o que entrou nos cofres públicos foi o produto do roubo. Em (10c), com o *necessariamente*, o efeito de sentido alcançado pelo falante indica que a situação financeira, por falta de um balanço, não implica, obrigatoriamente, em algo negativo. Em (10d), *infelizmente* representa a reação emotiva do falante frente ao que enuncia, nesse caso, seu escopo extrapola o limite da sentença, passando a atuar sobre o próprio falante.

Embora tenhamos encontrado todos os quatro tipos de modalizadores no *corpus*, não é interesse deste trabalho dar conta de todos eles, muito menos indicar as suas frequências de usos, mas apenas dar atenção a algumas particularidades daqueles que foram mais recorrentes, os epistêmicos e os delimitadores.

### **Modalizadores epistêmicos e delimitadores em *-mente*: comportamento sintático e semântico**

A fim de caracterizar as potencialidades funcionais desses dois tipos de modalizadores, procuramos mostrar, primeiro, como se manifestam as avaliações expressas por eles, depois, os seus posicionamentos nas sentenças, com o intuito de evidenciar as regularidades sintáticas que eles assumem.

No que diz respeito às avaliações, o falante emprega os modalizadores em *-mente* com diferentes efeitos de sentido, por exemplo, para apreciar a natureza epistêmica da proposição (11):

- (11) a. O PMDB **realmente** indicou o Z. por meio do Deputado F. D... (Veja, entrevista, 11-02-2105).
- b. Ela havia esquecido seu passaporte e, **evidentemente**, não poderia embarcar. (Veja, reportagem, 01-04-2105).
- c. Pela minha experiência, alguma dificuldade haverá e **provavelmente** alguma modificação na proposta original será feita. (Veja, entrevista, 11-02-2105).
- d. Muito **provavelmente** a presença do comandante...teria sido suficiente para evitar que L. derrubasse o A320... (Veja, reportagem, 01-04-2105).

Nesse conjunto de exemplos, os advérbios estão sendo usados para expressar o grau de adesão do falante com relação às proposições. Nos dois primeiros casos,

*realmente* e *evidentemente* reforçam o saber do falante, que, para garantir credibilidade daquele que recebe a informação, assume um grau alto de adesão ao que está sendo afirmado (11a) e ao que está sendo negado (11b) . Em (11c) e (11d), ao usar o *provavelmente* o falante não se compromete com o valor de verdade do que está sendo apresentado na proposição, revelando, assim, um baixo grau de adesão.

O outro efeito de sentido é promovido pelos chamados modalizadores delimitadores (12), que não garantem nem negam o valor de verdade daquilo que é dito pelo falante, apenas estabelecem os limites dentro dos quais a informação contida na proposição deve ser interpretada:

- (12) a. **Pessoalmente**, aposto que a Olimpíada do Rio vai credenciá-lo para a disputa. (Veja, entrevista, 18-02-2105).
- b. E. se colocou **publicamente** como vítima em uma situação em que não há vítimas... (Veja, entrevista, 29-04-2105).
- c. ...boa escolha de J. L., **tecnicamente** adequada e **politicamente** corajosa, ao enfrentar grupos mais radicais do PT... (Veja, reportagem, 07-01-2105).
- d. J. W... <embora tenha estreitado os laços com D.,> é **historicamente** ligado a L.J. (Veja, reportagem, 07-01-2105).

Em (12a) e (12b), a delimitação da validade do enunciado está sendo feita de acordo com a perspectiva do falante: de um ponto de vista próprio; já em (12c) e (12d), está sendo fixada a partir de um domínio de conhecimento: digamos, do ponto de vista técnico (12c), do ponto de vista político (12c), do ponto de vista histórico (12d). Em todos os casos, nota-se, portanto, uma restrição do âmbito da informação que está sendo veiculada.

Esses dois tipos de avaliação sinalizam que o falante, ao recorrer aos advérbios em *-mente*, intenciona assegurar para o interlocutor a sua posição em relação ao que diz: maior ou menor grau de comprometimento (tem maior grau aqueles que ratificam o conteúdo proposicional; tem menor grau aquele que diminui a responsabilidade do falante sobre o que está sendo afirmado) e restrição do âmbito em que o falante considera ser apropriado julgar o valor do conteúdo da proposição.

Quanto aos posicionamentos, seja para asseverar, seja para delimitar, os advérbios em *-mente* demonstram, de fato, liberdade sintática. Eles podem ser alocados em diferentes posições,<sup>52</sup> como podemos ver em (13), com os advérbios epistêmicos:

- (13) a. Se fizer uma articulação do tamanho da votação... [**certamente** a dificuldade será imensa]. (Veja, entrevista, 11-02-2105).
- b. Quando ele for melhorando, vou subir seu salário. [Se ele merecer, **obviamente**]. (Veja, entrevista, 22-04-2105).
- c. [O PMDB **realmente** indicou o Z.] por meio do Deputado F. D. ... (Veja, entrevista, 11-02-2105).
- d. Células mortas do coração e do cérebro, [que não são **naturalmente** substituídas com o envelhecimento], poderiam ser respostas com células-tronco. (Veja, reportagem, 08-04-2105).
- e. [O Brasil tem de identificar uma matriz macroeconômica **realmente** nova], com mais ênfase no esforço fiscal pelo lado da eficiência das despesas. (Veja, entrevista, 14-01-2105).

Temos a demonstração de que o asseverativo pode ocorrer nas margens da sentença, inicial (13a) e final (13b), o que corrobora o seu estatuto de advérbio sentencial. Nesse caso, a relação de domínio é estabelecida com toda a sentença.

Quanto às outras posições, entre o sujeito e o verbo (13c), entre o verbo e complementos (13d) e no meio do complemento (13e), elas indicam a necessidade que o falante tem de precisar o escopo do advérbio. Nesses casos, ele exclui de seu domínio os elementos precedentes, tomando como escopo apenas os elementos que estão imediatamente posteriores a ele, o verbo em (13c) e o adjetivo em (13d) e (13e). Nessas posições intermediárias, percebemos que, além da função de asseverar, uma outra função é agregada, a de intensificação, demonstrando, assim, que a relação de domínio estabelecida pelo advérbio é mais estreita do que aquela que vimos em (13a) e em (13b).

Essa mesma regularidade de posicionamento se observa com os advérbios delimitadores:

- (14) a. Cassaram e mataram tanta gente.. que [**praticamente** só sobrou a mim para ser presidente do partido]. (Veja, entrevista, 14-01-2105).
- b. [Quando essa ideia triunfa **coletivamente**], é um desastre. (Veja, entrevista, 15-04-2105).

---

52 Demarcamos os limites da sentença com colchetes e destacamos com sublinhado o domínio de atuação do advérbio.

c.[Bento XVI **praticamente** virou um monge]. (Veja, entrevista, 08-04-2105).

d. [O adicional foi negociado **diretamente** com os corruptores] (Veja, reportagem, 11-02-2105).

e. Temos de parar no Brasil de [tentar dar respostas fáceis e **politicamente** corretas a problemas complexos]. (Veja, entrevista, 01-04-2105).

Assim como os asseverativos, os delimitadores de posição periférica, (14a) e (14b), tomam como escopo a sentença inteira; já, quando se deslocam para o interior dela, o seu escopo se restringe ao verbo *virou* (14c), ao sintagma *com os corruptores* (14d) e ao adjetivo *corretas* (14e). Além de delimitar, a restrição do escopo indica um novo valor agregado, o de focalização, realçando o valor dos constituintes que estão sob o domínio do advérbio. Segundo Ilari (1993), a ênfase é dada porque o locutor está seguro em relação ao que afirma, comprometendo-se, assim, com a verdade do dito.

Com os exemplos em (13) e (14), evidenciamos que, apesar da mobilidade, característica do advérbio modalizador em *-mente*, a sua colocação na sentença obedece a uma certa regularidade. Tendo conhecimento dessa propriedade, naturalmente, os falantes alocam o advérbio em diferentes lugares, de acordo com os propósitos comunicativos: se a intenção é avaliar todo o conteúdo de uma proposição, no intuito de obter um só sentido, as posições escolhidas são as periféricas; se a intenção é avaliar um constituinte menor do que a sentença, a posição escolhida tende a restringir o escopo do advérbio, e, conseqüentemente, emergir um duplo sentido.

Da amostra apresentada, somos levados, portanto, a reconhecer o comportamento heterogêneo do advérbio terminado em *-mente*, que, como vimos, além de sua função habitual, exerce outras funções que, ainda, não são apropriadamente abordadas no ensino dessa categoria. Tratar o advérbio apenas pelo olhar das gramáticas de orientação normativa restringe o seu potencial funcional, *certamente!*

### **Algumas considerações finais**

Embora a discussão promovida neste trabalho não seja inovadora, consideramos pertinente retomar a problemática que envolve o ensino de advérbios, pois, como

discutimos, há necessidade de ampliação do tratamento a ser dado a eles em aulas de língua portuguesa.

No caso dos advérbios terminados em *-mente*, abordá-los apenas como sendo, em sua maioria, de modo, implica reduzir as suas propriedades funcionais. É claro que, em determinadas situações, ele pode atuar como modificador de verbo, adjetivo e advérbio, como está posto tradicionalmente nas descrições de orientação normativa. No entanto, vimos que, em usos efetivos da língua, os advérbios em *-mente* são muito mais usados pelos falantes como uma estratégia que lhes possibilitam expressar avaliações sobre o que dizem. Dependendo do propósito comunicativo, o falante pode usar o advérbio, por exemplo, ora com função asseverativa, ora com função delimitadora; também, pode alocá-lo em diferentes posições na sentença, indicando que os seus domínios de atuação também são diferenciados: ora pode ser restrito, ora ampliado.

Entendemos que, ao ensinar sobre o advérbio em *-mente*, o professor deve partir de usos concretos, como os que demonstramos em nossa investigação prática, para que os alunos percebam os valores empregados, o comportamento sintático que adquire nas estruturas sentenciais, suas propriedades funcionais, enfim, seu caráter multifacetado. É necessário empreender reflexões para que o aluno possa compreender e usar, de forma significativa, os advérbios nos mais variados propósitos comunicativos. No caso do advérbio em *-mente*, o aluno deve reconhecê-lo como um importante instrumento linguístico que pode ser usado não só para qualificar um verbo, um adjetivo ou um advérbio, mas para veicular avaliações que podem indicar limites dentro dos quais o conteúdo de uma proposição deve ser interpretado; ou para indicar maior ou menor grau de adesão do falante em relação ao conteúdo proposicional expresso por ele, podendo influenciar, inclusive, o comportamento daquele que recebe a informação, no caso, o interlocutor.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bechara, E. 1999. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bellert, I. 1997. On Semantic and Distributional Properties of Sentential Adverbs. *Linguistic Inquiry*. V. 8, n. 2, p. 337-351.

Castilho, A. T.; Castilho, C. M. M. de. 1993. Advérbios Modalizadores. In: Ilari, R. (Org.). *Gramática do Português Falado*: Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 213-260.

- Castilho, A. T. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Cegalla, D. P. 2005. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Costa, A.; Costa, J. 2001. *O que é um advérbio?* Lisboa: Edições Colibri.
- Cunha, C.; Cintra, L. 1985. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Hopper, P. J; Traugott, E. C. 2003. *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ilari, R. et al. 1991. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: Castilho, A. T. de. (Org.). *Gramática do português falado: V. I: A Ordem*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, p. 63-141.
- Ilari, R. 1993. Sobre os advérbios focalizadores. In: Ilari, R. (Org.). *Gramática do português falado: V. II: Níveis de Análise Linguística*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 193-212.
- Ilari, R. 2007. A categoria advérbio na gramática do português falado. *Revista Alfa*. São Paulo, 51 (1), p. 151-174.
- Jackendoff, R. 1972. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Lima, C. H. da R. 2006. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Neves, M. H. M. 1993. Os advérbios circunstanciais (de lugar e de tempo). In: Ilari, R. (Org.). *Gramática do português falado: V. II: Níveis de Análise Linguística*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 249-284.
- Neves, M. H. M. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.
- Perini, M. A. 1996. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- Said Ali, M. 1964. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Veja. (2015). São Paulo: Editora Abril, edições: 2407-2428.
- Vlcek, N. P. 2011. *Gramaticalização e ordenação de advérbios em -mente/ment no português e no francês: uma análise histórica*. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



## ALGUNS PROBLEMAS ESPECÍFICOS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR FALANTES DE LÍNGUAS PRÓXIMAS (ESPAÑHOL)

Marianne AKERBERG<sup>53</sup>

### RESUMO

A finalidade desta comunicação é mostrar resultados de pesquisas que indicam áreas de difícil aquisição por alunos hispanofalantes que aprendem português na Universidade Nacional Autônoma do México. Na área da fonética e fonologia a dificuldade é de perceber auditivamente e produzir alguns sons (sibilantes, chiantes, vogais nasais e orais), um problema acrescentado pelo sistema ortográfico. Também há problemas com a entoação e o ritmo. Os tempos e aspectos verbais apresentam dificuldades, sobretudo com formas aparentemente similares, mas com usos diferentes, como no caso do pretérito perfeito simples e composto. O léxico oferece não só falsos cognatos, mas também mecanismos diferentes de formação de palavras que provocam dificuldades. Há discussão dos fatores causantes das dificuldades e se oferecem propostas para superá-las.

**PALAVRAS CHAVE:** aquisição de língua próxima; português para falantes de espanhol; problemas.

### Introdução

Adquirir uma segunda língua<sup>54</sup> normalmente implica dificuldade. Aprender uma língua próxima pode resultar mais fácil, mas apresenta dificuldades específicas. Henry Sweet (1899:54) já comentou sobre o caso: “likeness [...] is a source of confusion. It is a help to the beginner [...] but it is a hindrance to a thorough knowledge”. Na discussão sobre a possível transferência da L1 neste processo, Kellerman (1983) estabeleceu a importância da ‘psicotipologia’ das línguas em questão, a ideia que tem o aprendente

---

53 UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) e Posgrado en Lingüística. Ciudad Universitaria, CP. 04510, D.F. México.

E-mail: maraker@hotmail.com ou marianne@unam.mx

54 Aqui não faço distinção entre LE (língua estrangeira) ou L2 (segunda língua que também poderia ser terceira, quarta ou n língua).

sobre a possibilidade de usar elementos da L1 na L2.<sup>55</sup> No caso destas duas línguas é evidente que o parecido entre elas fomenta a tendência de se apoiar nos conhecimentos da primeira língua e usá-las. A proposta de Kellerman (1983, 1986) e de Ringbom (1987) da influência de uma língua tipologicamente próxima reaparece em vários estudos feitos sobre aprendizagem de uma L3, por exemplo, alunos anglofalantes que têm o espanhol como L2 e que aprendem português L3 (Carvalho & Da Silva 2008). Aí se vê que não é necessariamente a L1 que influi no processo de aquisição, senão a língua apreendida anteriormente com maior parecido tipológico (cf. *Typological Primacy Model*, Rothman, 2011), exatamente como mencionou Ringbom (1987) sobre os falantes de hindi que aprendem francês. Como eles já têm o inglês como segunda língua, é mais provável que vão usar elementos dessa língua e não do hindi pela proximidade tipológica entre o inglês e o francês.

Já avançamos bastante desde as ideias de Lado (1957) quando propôs com a Hipótese de Análise Contrastiva (HAC) que o que era diferente na L2 em relação com a língua materna ia causar dificuldade, e o que era parecido não tanto. Era uma proposta interessante, e é preciso admitir, que com isso tivemos o que pode ser chamado o início do estudo de uma linguística aplicada ao ensino de L2, o precursor da linguística aplicada mesma. Também houve vozes que queriam desacreditar qualquer influência da primeira língua, porque segundo elas, a aquisição de uma segunda língua passa pelas mesmas etapas do que a aquisição da L1 (p. ex. Krashen 1981, Dulay & Burt 1974).

As diferenças supostamente são as que causam dificuldade. Mas com os estudos que se dedicaram a refutar a Hipótese de Análise Contrastiva se descobriu que não era sempre a verdade. Os autores que, inspirados em Lado (1957), elaboraram materiais (Stockwell & Bowen 1965; Stockwell, Bowen & Martin 1965), para o ensino de espanhol a falantes de inglês propuseram que há hierarquias de dificuldade nas diferenças da língua materna e a língua ensinada. Há diferenças e diferenças. Não todas provocam a mesma dificuldade. Com os estudos de J.E. Flege (1987, 1995) na aquisição da pronúncia de uma L2 que deu como resultado o seu *Speech Production Model*, vemos que não necessariamente são as diferenças as que são problemáticas. Para ele, o mecanismo de ‘classificação de equivalência’ pode ser mais problemático ainda. O

---

55 O pesquisador finlandês Ringbom (1987) também ressaltou a importância do parecido tipológico das línguas quando viu que alunos finlandeses de inglês com finlandês como L1 quase nunca usavam a estratégia de transferência da língua materna, mas os alunos da minoria linguística sueca recorriam à L1 com frequência na sua produção do inglês. Neste caso o finlandês é uma língua não indo-europeia, muito distanciado do inglês. Por outro lado, o sueco, pertence à mesma família linguística que o inglês, a germânica.

aluno que escuta um som na L2, o relaciona com o mais parecido do seu próprio sistema fonológico, e daí não se move. Se o som é muito diferente tem que aplicar outras estratégias, o que provavelmente tem como consequência uma aproximação mais certa ao som em questão. O que acontece com o aluno falante de espanhol que aprende português é que, em muitos casos, faz esta ‘classificação de equivalência’ não só na pronúncia senão também na morfologia e na sintaxe. Se não tiver ajuda para descobrir as pequenas diferenças, vai ficar nesta interlíngua que algumas pessoas chamam ‘portunhol’.

### **Estudos de Fonética**

Os estudos que vou descrever a continuação começaram com uma pesquisa que realizei faz vários anos. Fiz uma pergunta aberta a mais de 200 estudantes de português na Universidade Nacional Autónoma do México sobre a sua opinião de aprender uma língua próxima. Ajudava ou complicava a situação? Se a resposta fosse afirmativa no segundo caso, de que maneira complicava? Tive respostas muito bem pensadas, com análises profundas em vários casos. O que me surpreendeu foi a insistência na pronúncia, na inabilidade de escutar a diferença entre as sibilantes /s/ e /z/, e entre os sons orais e nasais, por exemplo. Isso combinado com as dificuldades da ortografia. O resultado da análise destas respostas ficou plasmado num artigo (Akerberg 1998). Como queria saber mais ao respeito, continuei com vários outros estudos num projeto de pesquisa chamado “Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol”. Fiz, para começar, um estudo sobre os problemas de ortografia “Fonemas e grafemas em conflito: Português vs. Espanhol” (Akerberg, 1999), mas o que realmente me intrigava era a afirmação de alguns alunos de que não escutavam a diferença entre /s/ e /z/. Claramente era um problema de percepção auditiva condicionado pelo sistema fonológico da L1.

#### **a) Estudo de percepção de /s/ e /z/**

Por essa razão organizei um estudo de percepção de palavras que só eram distinguidas pelos sons diferentes (Akerberg 2001, 2002) Com ajuda de falantes nativos de português (brasileiro) fiz uma gravação de um teste de 50 palavras, metade com

sibilante surda e a metade com sonora. Queria ver se havia uma melhora com o tempo entre os alunos. O teste foi aplicado a 177 alunos dos cinco níveis equivalentes a semestres. Melhoraram um pouco. Se nos níveis primeiros acertaram a metade das palavras, os intermédios um pouquinho mais para chegar a um máximo promédio de 37 respostas corretas de 50. Descobri que havia influência da palavra escrita na percepção auditiva. Muitos alunos escutavam /z/ em ‘beleza’, mas não na palavra ‘portuguesa’. Os alunos principiantes escutavam /z/ em ‘sapato’, com certeza influenciados pela grafia da mesma palavra em espanhol: ‘zapato’. Havia uma surdez fonológica notável, já descrita por Trubetzkoy (1939) quem propôs que o aprendente de uma L2 percebe os sons a través do ‘filtro’ da sua L1. O aluno neste caso usa outros conhecimentos para resolver o problema. A lembrança da palavra escrita pode ser uma ajuda. Se a palavra é muito parecida com outra em espanhol, parece que faz um processamento rápido de toda a palavra sem perceber os detalhes fonéticos, para chegar à conclusão de que a pronúncia é com /s/ como em espanhol. Isso foi notável com palavras do tipo *miséria, música e Brasil*, maioritariamente interpretados com /s. Para verificar esta última hipótese de diferentes processamentos, dependendo de se o aluno reconhecia toda a palavra do espanhol e não prestava atenção aos detalhes fonéticos que parecia acontecer quando a palavra era menos frequente e sem equivalente em espanhol, apliquei outro teste a 60 alunos. Confirmou-se a minha hipótese de que há um processamento *top-down* – de cima para baixo – que não chega aos detalhes fonéticos com palavras conhecidas e compartilhadas entre as duas línguas, mas que os alunos, ao escutarem palavras não frequentes ou desconhecidas, sem equivalência direta com o espanhol, fazem um processamento *bottom-up* muito mais detalhado e com melhores resultados no que respeita à percepção auditiva. O segundo teste trazia palavras como *franzino, açougue, dúzia* e, em geral, em todos os grupos, conseguiram perceber a diferença entre os dois fonemas em português. Mas os alunos continuavam a atribuir um som surdo /s/ em *resolver*, pela semelhança com a forma em espanhol e por não prestar suficiente atenção.

#### **b) Estudo de percepção de vogais orais e nasais**

O trabalho sobre a percepção de vogais orais e nasais (Akerberg 2000) tem mais ou menos os mesmos resultados. Neste caso o problema dos alunos é de descobrir a nasalização das vogais, porque embora exista em espanhol a influência dum som nasal

sobre uma vogal, como na primeira vogal em [mã'ma], se trata de um alofone sem valor fonológico. Os falantes de espanhol não têm consciência da pronúncia nasal, como também não da sonorização da sibilante surda /s/ > [z] em contato com outros sons sonoros em espanhol <mismo> = ['mizmo], <desde> = [dezðe]. Vogais nasais e [z] são alofones em espanhol e os falantes aplicam as regras do seu sistema sem ter consciência de fazê-lo.

No caso do teste de percepção de vogais orais e nasais, com 40 pares mínimos de palavras do tipo *mata-manta*, *rede-rende*, *mau-mão*, *nuca-nunca* os estudantes escutaram vogal oral equivocadamente nas duas terceiras partes das palavras e só se equivocaram, atribuindo valor nasal a uma vogal oral, em uma terceira parte dos exemplos. Para eles o normal era escutar a vogal oral. Sobretudo no caso das palavras com ditongo oral como *mau*, *capital*, *grau* havia uma tendência de lhe atribuir nasalidade. Outra vez temos o fenômeno de que o aluno aplique estratégias do que espera escutar com os conhecimentos acumulados, e não presta suficiente atenção aos detalhes. Esse conhecimento que tem da língua portuguesa o predispõe a detectar um som nasal quando há um ditongo, porque lembra a grafia *-ão* que aparece com muito saliência no sufixo *-ção*. Este teste também foi aplicado a grupos de vários níveis, e embora se descobrisse uma pequena melhora com o tempo não era significativa. Havia grupos dos níveis primeiro e segundo que tinham melhores resultados do que alunos do quinto nível. O resultado de um experimento com três grupos de primeiro nível foi revelador. Em dois grupos aplicou-se o teste no início do semestre. Nos dois demonstraram dificuldades de percepção da diferença entre as vogais orais e nasais. Em um grupo destes dois o professor trabalhou com muitos exercícios de percepção e de pronúncia das vogais nasais. No final do semestre, aplicou-se o teste de novo nos dois grupos, e também num terceiro grupo de primeiro nível que não fez o teste no início, e também não fez exercícios durante o semestre. Neste terceiro grupo tiveram até menos acertos que os outros grupos no início do semestre. A experiência com a língua durante três meses não tinha elevado a consciência da distinção entre as vogais orais e nasais. Dos outros dois grupos, aquele que trabalhou com exercícios saiu bastante bem no teste, havia diminuído os erros a 23 % de 33 % no início. O outro grupo que fez o teste duas vezes – no início e no final do semestre, mas sem exercícios específicos – também melhorou: de 37 % de erros no teste inicial desceu a 30 %. Pensamos que a aplicação do teste no começo do semestre serviu como uma atividade de *consciousness-raising*

(Sharwood-Smith 1981), uma chamada de atenção para que os alunos descobrissem a diferença.

### c) Estudo de percepção da entonação de perguntas e afirmações

A prosódia é importante na comunicação. Poderia se pensar que em se tratando de duas línguas próximas o ritmo e a entonação deveriam ter muito em comum. Não é o caso. Há diferenças notáveis. O ritmo em espanhol é, em termos gerais, silábico (*syllable-timed*) —quer dizer há mais ou menos a mesma duração para cada sílaba — enquanto o português se caracteriza por um ritmo acentual (*stress-timed*), no qual a sílaba tônica tem maior duração, e as sílabas átonas ficam reduzidas, embora exista alguma crítica contra esta visão um pouco simplificada.

A entonação também tem padrões diferentes, sobretudo nas afirmações e perguntas. A entonação aqui tem uma função gramatical de modalidade e mostra a importância de incluir este elemento no ensino de uma língua (Hirst & Di Cristo 1998). Há uma diferença grande entre o espanhol e o português nestes dois casos.<sup>56</sup> O movimento no final das perguntas *sim/não* em espanhol é ascendente. Mas o típico de uma pergunta *sim/não* em português é um movimento forte antes do final que termina num movimento descendente, uma queda. Nos gráficos seguintes se mostra a diferença entre o espanhol e o português:

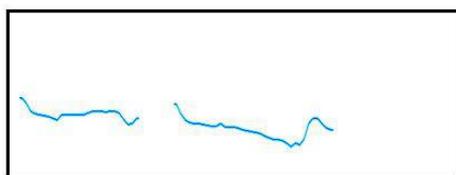


Gráfico 1. *El es médico*

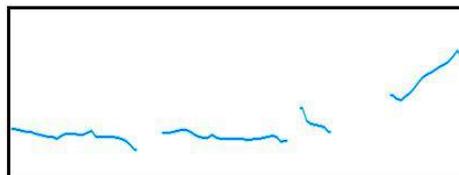


Gráfico 2. *¿Él es médico?*

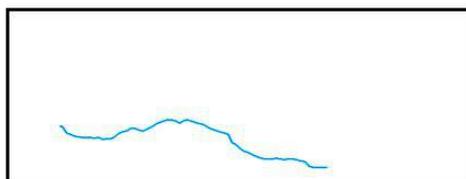


Gráfico 3. *Ele é médico*

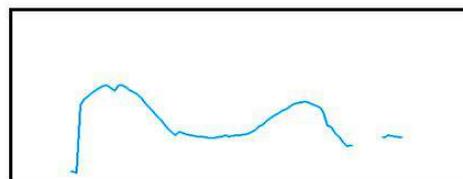


Gráfico 4. *Ele é médico?*

<sup>56</sup> Pode haver diferenças regionais na entoação tanto no espanhol quanto no português, mas em geral há muita coincidência em cada língua no que respeito ao comportamento tonal nas perguntas.

Nas afirmações, os movimentos são mais parecidos. A queda do tom final das perguntas sim/não em português faz com que os alunos interpretem uma afirmação quando se trata de pergunta. Por isso fiz um experimento de percepção de entonação. Alunos de diferentes níveis – 120 em total – escutaram uma gravação de 15 perguntas e 15 afirmações e tinham de decidir se era uma ou outra (Akerberg, 2011).

O teste aplicado em vários grupos tinha por meta avaliar se os falantes aperfeiçoavam a pronúncia com o tempo. Houve grupos de níveis de principiantes e intermédios com melhores resultados do que nos níveis avançados.<sup>57</sup> As perguntas causaram, como esperado, maiores problemas. Não as afirmações.

### **Estudo Morfossintático**

#### **Aquisição das diferenças aspecto temporais: pretérito simples/pretérito composto**

O espanhol e o português apresentam grandes diferenças no uso das formas de pretérito simples e pretérito composto. O problema é agravado pelas diferenças regionais no espanhol e, à primeira vista, parece que o espanhol americano, neste caso o mexicano, é mais parecido com o português. O espanhol peninsular estándar (= castelhano) permite um uso de pretérito composto para situações acabadas num passado recente, que resulta não aceitável nem para um falante de português nem para o falante de espanhol do México:

#### *Brasil*

- a) Esta manhã o vi.
- b) Já terminamos a aula

#### *Espanha*

- a) Esta mañana lo he visto.
- b) Ya hemos terminado la clase

#### *México*

- a) Esta mañana lo vi.
- b) Ya terminamos la clase.

O espanhol geral usa também o pretérito composto (ou *antepresente* segundo Andrés Bello) para expressar a experiência ou o resultado de uma ação no passado como nos exemplos: *He estado em Paris* [posso contar da minha experiência], *He*

---

<sup>57</sup> Para descobrir algum elemento que tinha intervindo nos resultados fiz entrevistas com alguns alunos nos grupos com bons resultados. Falaram que o professor do grupo tinha dedicado tempo para muitos exercícios de pronúncia. Possivelmente essa era a explicação.

*escrito cinco cartas* [o resultado está aqui]. Esse é o uso prototípico de várias línguas no mundo, como p.ex. o inglês (Dahl 1987, 2000), mas que o português não tem. Para entender o que acontece com as línguas românicas, é conveniente ver o que diz Harris (1982) a esse respeito. Ele propõe uma evolução em etapas:

1. A forma original do resultado presente de uma ação no passado: *Tenho uma carta escrita*. [uso resultativo estático]
2. Uso aspectualmente durativo ou iterativo (até ao presente) *Tenho trabalhado muito* (e continuo trabalhando). [situação persistente, perfeito inclusivo]
3. Valor prototípico de relevância de uma ação no passado para o momento presente.  
*He leído este libro. He estado en Paris. He comido en ese restaurante*. [perfeito resultativo, experiencial]
4. Neutralização da oposição entre o pretérito simples e composto e perda dos valores específicos do perfeito: *J'ai vu un film très bon la semaine dernière*.

O português nessa evolução só chegou à segunda etapa. Se fizermos uma tradução dos exemplos do ponto 3, a interpretação não é aquela de resultado ou experiência senão um evento repetido no passado ‘tenho lido o livro várias vezes’ ou ‘tenho estado em Paris muitas vezes’, mais de acordo com o ponto 2. Em espanhol estes exemplos indicam que pode ter sido só uma vez no passado que deixou resultado no presente. O espanhol peninsular está se aproximando à etapa 4. É possível usar o tempo composto para um evento terminado num passado recente: *He llegado tarde esta mañana* (normal) *He llegado tarde anoche* (uso possível). *He llegado tarde ayer* (menos frequente). O francês já passou a esta última etapa e tem o *passé composé* para todos os passados. O *passé simple* é uma forma usada na literatura, mas não na língua falada.

O aluno sente que o espanhol mexicano se parece com o português no uso e não percebe facilmente as diferenças. Pensa que o problema é só aprender que o auxiliar em português é *ter* e não *haber* como em espanhol. Na produção oral, usa a forma composta com advérbios que, em espanhol tanto peninsular quanto americano, é usada: *todavía no, hasta ahora, alguna vez, siempre, nunca*. Mas se em português não se cumpre com a condição de uma ação repetida no passado ou com duração até o momento da fala, não é possível usar a forma composta. E não há maneira de expressar matizes de significado como em espanhol.

- *Chico Buarque nunca ha cantado em México.* (mas talvez o faça um dia)
- *Chico Buarque nunca cantó em México.* (e nunca o fará)

A forma composta em espanhol aqui deixa uma possibilidade para que a ação se realize no futuro. No português é frequente o pretérito simples, sem possibilidade de diferentes interpretações.

O estudo feito com os alunos tinha como finalidade ver em que medida iam descobrindo as diferenças de uso dos tempos pretérito simples e composto nas duas línguas (Akerberg 2006). Também se fez um teste de 30 exemplos em que tinham de dizer qual forma do verbo correspondia melhor à situação:

- *Ela tem 31 anos e sempre (morou/tem morado) em Londres.*
- *Eu já tenho publicado meu livro/Eu já publiquei o meu livro.*

Havia também uma parte de tradução do espanhol ao português. Os 10 exemplos foram tomados de jornais mexicanos e se pediu uma tradução ao português. Por exemplo: a) Siempre le he dicho que fuera más cuidadoso; b) Todavía no hemos podido encontrarlo.

O estudo feito em vários grupos de diferentes níveis mostrou que não havia uma clara progressão. Alunos de níveis avançados tinham problemas com o uso normal dos tempos em português. Havia muita interferência da variante do espanhol que eles usam. No caso de alguns alunos com respostas mais de acordo com a norma portuguesa, se tratava de estudantes que, segundo os seus professores, destacavam-se. São exemplos de alunos com aptidão, esse fenômeno tão difícil de explicar (Skehan, 1998, 2012).

Continuei o trabalho com dois grupos diferentes de quarto nível (=semestre). Apliquei exercícios de dois tipos, num grupo exercícios mais tradicionais, com muita explicação gramatical, e no outro exercícios mais de acordo com os princípios de *processing instruction* de van Patten (1996), por meio do que o aluno é levado a inferir o uso dos tempos, com atenção a todos os elementos da situação.

Ao final se aplicou de novo o questionário, obtendo-se, no entanto, melhores resultados. Parece que tinham entendido as diferenças entre as línguas. O método de instrução não parecia importar. Não havia diferenças significativas entre os dois grupos. Os resultados eram nos dois casos bem melhores do que o resultado dos grupos de quarto nível que tinham participado no primeiro experimento.

## Formação de palavras

Uma parte importante do conhecimento do vocabulário é, além de entender o significado, lembrar a forma. Os professores acreditam que com a exposição dos alunos a textos promove a aquisição de palavras. Vários pesquisadores acham que isso não é suficiente (Hulstijn 1997, Leiria 2006, Viberg & Haastrup 1998, Laufer & Nation 2012). Os alunos hispanofalantes têm problemas com os mecanismos de formação de palavras. Parece que processam os vocábulos novos buscando seu significado, mas não prestam atenção nos sufixos ou outros formantes. A interferência é notável e a criatividade alcança, às vezes, níveis de Guimarães Rosa na produção dos alunos. Para entender um pouco melhor o que acontece quando o aluno tenta formar palavras fiz outro estudo. Pedi para alunos de vários níveis (77 em total) de formar substantivos a partir de 20 verbos e 10 adjetivos. Por exemplo, o verbo *planejar* daria como substantivo *planejamento*, mas muitos alunos formaram um substantivo mais parecido ao espanhol: *planejação*, *planeação* (esp. *planeación*). Na tabela em baixo se pode apreciar os resultados:

<b>PALAVRAS</b>	<b>% ACERTOS</b>
abordagem	49.35
ação	12.99
<b>aquecimento</b>	<b>57.14</b>
queda	0.00
<b>chegada</b>	<b>84.42</b>
conserto	11.69
conversa	28.57
crença	41.56
<b>desenvolvimento</b>	<b>64.94</b>
desmatamento	32.47
ensino	37.66
investimento	44.16
<b>mudança</b>	<b>71.43</b>
namoro	7.79
perda	10.39
planejamento	11.69
protesto	2.60
<b>redução</b>	<b>76.62</b>
venda	33.77
<b>TOTAL</b>	<b>35.75</b>

Tabela 1. Formação de substantivos a partir de verbos

Segundo a Tabela 1, podemos concluir que a coincidência dos verbos e dos mecanismos de formação nas duas línguas ajuda muito:

<i>chegar</i> > <i>chegada</i>	(esp. llegada)	(84 % acertos)
<i>reduzir</i> > <i>redução</i>	(esp. reducción)	(77 %)
<i>mudar</i> > <i>mudança</i>	(esp. mudanza)	(71 %)

Também ajuda um verbo base frequente diferente do espanhol:

<i>desenvolver</i> > <i>desenvolvimento</i>	(65%)
<i>aquecer</i> > <i>aquecimento</i>	(57 %)

Mais problemáticos resultaram os substantivos formados sem sufixos ou com sufixos não coincidentes com o espanhol:

<i>cair</i> > <i>queda</i>	(0%)
<i>protestar</i> > <i>protesto</i>	(2.6%)
<i>namorar</i> > <i>namoro</i>	(7.8%)
<i>perder</i> > <i>perda</i>	(10.4)
<i>planejar</i> > <i>planejamento</i>	(11.7%)

Forneci aos alunos uma lista de 10 adjetivos e lhes pedi que formassem substantivos a partir daqueles:

<b>PALAVRAS</b>	<b>% ACERTOS</b>
doidice	0.00
escuridão	14.29
feiura/fealdade	37.66
fraqueza	46.75
justiça	44.16
<b>limpeza</b>	<b>51.95</b>
novidade	18.18
velhice	11.69
<b>TOTAL</b>	<b>28.18</b>

**Tabela 2. Formação de substantivos a partir de adjetivos**

Nesse ponto podemos ver que a semelhança entre as línguas ajuda muito como no caso de *limpo* > *limpeza*. Mas quando os sufixos são diferentes os alunos não prestam suficiente atenção. O sufixo com [ç] cedilhado parece ajudar. Há um número relativamente alto de acertos de *doença* e *justiça*. O sufixo *-ice*, ao contrário, passa despercebido. Muito poucos acertos na palavra de alta frequência *velhice* (<velho). Do total dos 77 estudantes ninguém chegou à forma *doidice* (<doido)

### Fatores facilitadores:

1. Transferência positiva da L1  
*chegar* > *chegada* (85 % acertos)
2. Saliência do sufixo (letra ç)  
*doença* (55.8% acertos) [vs. *doidice* (0%)]  
*crença* (32 % acertos) [vs. *velhice* (12 %)]
3. Lexema base diferente do verbo em português:  
*Desenvolver* > *desenvolvimento* (65 %)

#### FATORES QUE DIFICULTAM:

1. Palavras base semelhantes com mecanismo de formação diferente da L1:

*apto* > *aptidão* (1.3% acertos )  
*protestar* > *protesto* (2.6% acertos)

2. Formação peculiar em português

*cair* > *queda* (0% acertos)  
*agir* > *ação* (13 % acertos)

Houve variação de formas autorizadas, usando-se os dicionários como critério de exclusão. Os alunos preferiram a forma parecida ao espanhol em muitos casos. É um problema que pode surgir ao consultar o dicionário. Ao encontrar uma forma conhecida o estudante fica satisfeito. Provavelmente não faz caso das abreviações como *p.us.* (*pouco usado*) para várias formas possíveis formadas do verbo *ensinar*: *ensinação*, *ensinança*, *ensinamento*. Surpreende que num ambiente onde muito se fala do ‘ensino de línguas’ o aluno não preste mais atenção ao mecanismo de formar o substantivo. Outra palavra frequente, *conversa* do verbo *conversar*, não foi a primeira opção dos alunos. Colocaram em primeiro lugar *conversação* e em menor frequência *conversa*. As respostas para a formação do substantivo do verbo *namorar* deu *namoração* e *namoramento* antes de *namoro*.

### Recomendações pedagógicas

Os resultados destas pesquisas mostram que os alunos falantes de espanhol podem tirar muito proveito da ajuda em forma de instrução para descobrir as pequenas diferenças entre as línguas. Evidentemente só o *input* em forma de textos, músicas, vídeos etc. não é suficiente para a maior parte dos alunos. É preciso estruturar o *input* para chamar a atenção para as divergências segundo a proposta de Long & Robinson de foco-na-forma, ou a de *consciousness-raising* de Sharwood-Smith (1981). A pergunta é: como fazê-lo? É impossível chamar a atenção para todos os fenômenos, em cada aula.

É preciso dosar o conteúdo e escolher um só tema de trabalho a cada aula. De acordo com Van Patten (1996, 2012), isso significa selecionar problemas persistentes e elaborar exercícios que sirvam para provocar a descoberta do fenômeno, segundo os princípios de *processing instruction* com muita ênfase no significado. Os testes aplicados aos estudantes serviram para chamar a atenção sobre cada fenômeno e, provavelmente, tiveram uma influência positiva.

Para a pronúncia é preciso começar com muitos exercícios de percepção auditiva. Pouco a pouco, os alunos vão afinando o ouvido. Também é aconselhável assinalar as diferenças na ortografia entre as duas línguas para que a ortografia possa servir de apoio e não seja um impedimento na aquisição da pronúncia (Akerberg, 1999, 2004; Akerberg et al 2015).

Temos que fazer um esforço para que o resultado não se resuma a uma constante ‘classificação de equivalência’ entre as duas línguas, dos elementos parecidos mas não idênticos (Flege 1987); porque isso não leva a um domínio da L2, senão a uma interlíngua, que até tem um nome no nosso caso específico, o *portunhol*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akerberg, M.1998. A transferência na situação de duas línguas próximas: o caso de português e espanhol. *IV Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira, 21 a 25 de outubro 1996, México D. F.*; México: UNAM - IPN - CEB, 13 - 46.

\_\_\_\_\_.1999. Fonemas e grafemas em conflito: português vs. Espanhol. *Cadernos do Centro de Línguas 2. Ensino de Português Língua Estrangeira*, São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 15 - 33.

\_\_\_\_\_.2000. Las vocales nasales en portugués - un problema de percepción. *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, CELE - UNAM, 30/31, 37 - 45.

\_\_\_\_\_.2001. A interpretação dos fonemas /s/ e /z/ em português por alunos falantes de espanhol. *Anais do IV Congresso da SIPLA, PUC-Rio, 2001* [CD-Rom].

\_\_\_\_\_.2002. *Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de espanhol*. Estocolmo: Stockholms Universitet, Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier.

\_\_\_\_\_.2004. A importância da língua escrita para a pronúncia. Em Simões & Carvalho eds.2004. *Português para falantes de espanhol - Artigos selecionados escritos em português e inglês*. São Paulo: Ed. Pontes, 113-121.

\_\_\_\_\_.2006. La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos en la L2. Em Akerberg et al.ed. *Adquisición de segundas lenguas: Estudios y perspectivas*. México: UNAM, 45-71.

\_\_\_\_\_.2006. Pretérito perfecto compuesto vs. pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español. *Estudios de Lingüística Aplicada* 44: 77-111.

\_\_\_\_\_.2011. Aquisição da pronúncia: A entoação de afirmações e perguntas sim/não. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 50:1, 153-167.

\_\_\_\_\_.2013. Formação de palavras em português. *Portuguese Language Journal* Vol. 7 2013. Portuguese for Spanish Speakers.

\_\_\_\_\_. A. Espinoza & F. Santiago .em prensa. *Manual de pronunciación*. México: UNAM.

Carvalho, A.M. & A.J.B. da Silva .2008. Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals* 39 .2, 185-202.

Dahl, Ö.1987. *Tense and aspect systems*, Oxford: Basil Blackwell.

\_\_\_\_\_. Ed.2000. *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin:de Gruyter.

Dulay, H. & M. Burt .1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24:37-53.

Flege, J. E.1987. The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15:47-65.

\_\_\_\_\_.1995. Second language speech learning. Theory, findings and problems. Em W. Strange .org. *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore: York Press.

Harris, M.1982. The ‘past simple’ and the ‘present perfect’ in Romance. Em Vincent, N. & M. Harris .eds. *Studies in the Romance verb*, Londres/Canberra: Croon Helm, 42-70.

Hirst, D.& A. Di Cristo .1998. *Intonation systems*. Oxford: Oxford University Press.

Hulstijn, J.1997. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications. Em Coady & Huckins .eds. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press.

Kellerman, E.1983. Now you see it, now you don't. Em S. Gass & L. Selinker .eds. *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112-134.

\_\_\_\_\_. & Sharwood-Smith eds.1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

- Krashen, S.1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R.1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Laufer, B. & I.S.P. Nation .2012. Vocabulary. Em S. Gass & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge.
- Leiria, I.2006. *Léxico, aquisição e ensino*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Long, M. & P. Robinson .1998. Focus on form: theory, research and practice. Em C. Doughty & J. Williams .eds. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Ringbom .1987. *The role of first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rothman, J.2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27:107-12.
- Salaberry & Martins .2014. Crosslinguistic transfer of core aspectual conceptualizations in Portuguese and Spanish: Theoretical and methodological factors. Em P. Amaral & A.M. Carvalho, *Portuguese-Spanish Interfaces*. Amsterdam/London: J. Benjamins.
- Sharwood-Smith, M.1981. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 4:192-9.
- Schmidt, R.2001 Attention. Em P. Robinson .org. *Cognition and second language instruction*, CUP.
- Skehan, P.1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_.2012. Language aptitude. Em S. Gass & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, London: Routledge.
- Stockwell, R. J. Bowen, & J. Martin, .1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. University of Chicago Press.
- Sweet, H.1899, reed. 1964 *The practical study of languages*. Oxford University Press.
- Troubetzkoy, N.S.1939. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.
- Van Patten, B.1996 *Input processing and grammar instruction*. Norwood, N.J.: Ablex.
- \_\_\_\_\_.2012. Input processing. Em S. Gass, & A. Mackey .eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Viberg, A. & K. Haastrup .1998 eds. *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund University Press.

## **ESTÍMULOS À CONSTRUÇÃO DE PADRÕES COGNITIVOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA POR MEIO DE FENÔMENOS DE SIGNIFICAÇÃO EM TEXTOS DE HUMOR**

Sayonara Abrantes de Oliveira UCHOA<sup>58</sup>

### **RESUMO**

A rapidez do acesso ao conhecimento, condição da sociedade atual, fez acentuar um novo conflito na escola vivenciado pela inabilidade dos alunos com relação à leitura, ou seja, os alunos têm acesso aos textos, mas são incapazes de mergulhar nas malhas da significação. Partimos do pressuposto de que é fundamental ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura que são essenciais à aprendizagem significativa, uma vez que o desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento é perpassado pelo ato de ler; segundo, que esses padrões somente são desencadeados quando o leitor desenvolve habilidades cognitivas e metacognitivas de compreensão dos níveis do texto, construído na relação entre forma, função e sentido. Ancorando-nos numa percepção de leitura enquanto processo interativo, buscamos no gênero tirinha e nos fenômenos de significação mobilizados pelo humor as situações propícias para o desenvolvimento das habilidades mencionadas. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar resultados de pesquisa de mestrado, cujo corpus é constituído através de pesquisa-ação em turmas do 3º ano do Ensino Médio do IFPB. São dimensionados os resultados relativos a uma das categorias de análise desenvolvidas, cujo foco reside nos fenômenos geradores de ambiguidade, na interface semântico-sintática e como as tirinhas e o humor o dimensionam, gerando situações significativas para que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de leitura. Como base teórica da pesquisa, são discutidos aspectos conceituais acerca da leitura, gênero, humor e a ambiguidade. A discussão aponta para possibilidades didáticas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, por meio da mobilização de fenômenos de significação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Humor; Leitura; Significação; Aprendizagem.

### **Introdução**

Discutir os muitos problemas envolvidos no processo de leitura e as complicações sociais inerentes a este fato não é objetivo deste estudo, embora configure

---

58 IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras – PB. Rua: Francisco Gabriel da Silva, 151. CEP: 58900-000. Cajazeiras – PB / Brasil. E-mail: [sayonara.uchoa@ifpb.edu.br](mailto:sayonara.uchoa@ifpb.edu.br).

um aspecto motivador.

É evidente que a escola de Ensino Médio vê-se, na atualidade, diante de um imenso conflito: foi-se a época em que o acesso aos portadores textuais era concebido como condição para que os alunos tornassem-se não leitores. Contrariando esse período, nunca antes na história da humanidade teve-se tanto acesso. A oferta de textos, através dos mais diferentes portadores, coloca-nos, enquanto educadores, diante de um novo dilema: uma sociedade de leitores, mas de não construtores de sentidos – decodificam, mas não compreendem.

Diante dessa situação, colocamo-nos frente a um grande desafio: como ofertar aos alunos condições didáticas que os levem a desenvolver habilidades para lidar com essa gama de informações agrupadas em textos de naturezas tão diferentes?

Resultado de uma pesquisa de Mestrado, este trabalho apresenta a discussão de um recorte da experiência vivenciada em turmas do 3º ano do Ensino Médio e que dimensiona as contribuições do ensino de leitura a partir de estratégias constituídas na relação entre os fenômenos geradores de ambiguidade, em interface com os estudos semântico-sintáticos e as teorias do humor.

## **1-Algumas considerações teóricas**

Por se tratar de uma pesquisa-ação, serão apresentadas as bases teóricas, discutidos aspectos que contribuíram para a realização da prática, ou seja, não trataremos de uma teoria em específico, mas do entrelaçamento das contribuições advindas dos estudos de leitura, do humor e dos fenômenos de indeterminação de sentidos, permitindo sustentar a argumentação aqui proposta.

Para tanto, apresentaremos uma breve reflexão sobre cada uma das bases que fundamentam o estudo.

### **1-1 Leitura e implicações para a aprendizagem**

Os conceitos que atribuem a caracterização à atividade de ler mudaram com o decorrer dos tempos devido aos objetivos a que se propõem, numa sociedade cujos

indivíduos são interpelados a, cada vez mais, desenvolver atividades que requerem capacidades leituras cada vez mais aguçadas.

Mudam-se os objetos de leitura, ampliam-se os veículos e, cada vez mais, a quantidade de informações as quais o leitor tem acesso, assim como a constituição de gêneros que agregam muitos recursos, dando-lhes um caráter de maior complexidade.

No entanto, todo esse contato com o mundo letrado não representa a garantia de que este leitor é capaz de interagir significativamente com os textos de dispõe, ou seja, de mobilizar conhecimentos do universo linguísticos e extralinguísticos no caminho aos sentidos e, por tal, é cada vez mais frequente nos depararmos com alunos que leem, mas não compreendem, ou seja, que não são capazes de mobilizar os elementos necessários à reconstrução dos sentidos.

Para melhor entender este contexto, faz-se necessário refletir sobre as concepções de leitura e a relação com o ensino. Koch; Elias (2011) explicitam haver focos direcionadores das diversas concepções, decorrentes da percepção de língua e de sujeito, ou seja, a leitura enquanto processo de decodificação, de interpretação ou de interação.

Ressaltamos que este estudo não descarta nenhuma das concepções abordadas, a nossa compreensão vai ao encontro da concepção de leitura cujo foco é direcionado à interação dos saberes, numa perspectiva dialógica entre autor, texto e leitor, estabelecendo visões bem diferenciadas acerca da função e do valor de cada um desses agentes na leitura, percebida como construção de sentidos, ou seja, agrega todos os aspectos positivos das demais concepções.

Será essa a concepção adotada para o direcionamento da discussão acerca da leitura como compreensão, visto que visa fundamentar um estudo cujo foco não incide somente no processo de aquisição, mas no desenvolvimento de uma leitura efetiva, percebendo todos os elementos delimitados por cada uma das concepções como fundamentais à leitura, interativamente, focando no texto, no autor, no leitor e no discurso.

Assim delineada, a leitura, numa concepção interativa, consiste em:

... uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch, 2011: 11)

Na concepção apresentada por Koch (2011), destaca-se a ênfase dada à complexidade inerente ao desenvolvimento de uma leitura efetiva, visto que reconhecemos a leitura não como uma capacidade estanque de identificar signos linguísticos, mas de compreendê-los e fazê-los significar pela mobilização tanto dos elementos linguísticos como dos extralinguísticos, pois “... é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (Kleiman, 1999:13). É exatamente na interação entre diferentes níveis do conhecimento do leitor com a compreensão dos processos de significação, os quais ainda serão discutidos, que se estabelece a construção dos sentidos.

Nessa relação dialógica, interagem os conhecimentos de mundo do leitor e as pistas textuais deixadas pelo autor do texto para a construção dos sentidos, mediados pelo sistema linguístico e semiótico. É um processo no qual não há elemento mais importante que outro, mas cada um contribui com seu papel na tríade autor-texto-leitor.

Geraldi (1997) leva-nos a refletir profundamente acerca dos olhares voltados à leitura, desfazendo uma falsa impressão de que qualquer leitura é aceitável:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (Geraldi, 1997:166)

Pela reflexão apontada, observa-se que os sentidos não se encontram prontos no texto, mas cabe ao leitor reconhecer as pistas deixadas pelo autor e é na relação entre essas e o sentido trazido pelo próprio leitor que se dá a leitura.

Mas como o leitor reconhecerá estas pistas e relacionará com os demais níveis de conhecimento engajados na construção do texto? É esse o gargalo para o qual buscamos saídas.

A este respeito, Jolibert; Seaiki (2011) explicitam que:

As interações entre as crianças e os conflitos cognitivos que elas produzem

(por contradição, refutação, divergência) levam a identificar e a estruturar em conjunto as aprendizagens linguísticas e cognitivas que cada um deles deverá progressivamente dominar sozinho. (Jolibert; Seaiki, 2011: 81)

Mediante as reflexões apresentadas em Koch (2011), Marcuschi (2008) e Kleiman (2011), evidencia-se a importância da interação dos diversos níveis de conhecimento do leitor para que esse seja capaz de estabelecer as relações necessárias à compreensão daquilo que leu, visto que:

... quem lê, deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (Solé, 1998: 72).

Situamos que o ato de ler, visando à compreensão, consiste em um processo sociocognitivo no qual interagem conhecimentos diversos, uma construção de sentidos coletiva. Por assim tratar-se, Kleiman (1999) esclarece a não possibilidade de ensinar cognição e compreensão, mas de promover estratégias mobilizadoras de habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas voltadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura. Voltaremos a discutir essa visão no decorrer das análises deste estudo.

Koch; Elias (2011: 39) explicitam que, ao passo que o leitor desenvolve a atividade de leitura e, conseqüentemente, a produção de sentidos, ele o faz a partir da mobilização de estratégias<sup>59</sup> sociocognitivas que desencadeiam o processamento textual, ou seja, cabe ao leitor tomar determinadas decisões quanto às ações que o levarão à leitura. Com esse raciocínio, acreditamos que

(...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e a inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Considerando as contribuições de Solé (1998) e também o caráter interativo da leitura, no qual nos alicerçamos, é fundamental enfatizar a importância do conhecimento prévio do leitor como ponto de partida para a construção dos sentidos nos

---

59 Para Koch (2002, p. 50), uma estratégia deve ser compreendida como instrução geral que subsidiará escolhas mediante ações a serem desenvolvidas, promovendo a capacidade de desenvolver algo.

textos, pois “os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão” (Marcuschi, 2008: 239).

Todavia, ressaltamos que, embora sejam conhecimentos básicos, não representam a fonte única na construção dos sentidos, pois, em momento algum, eles prevalecem sobre a materialidade textual, visto que é nela que se encontram inscritos os direcionamentos e os sentidos possíveis, pois “... nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade”<sup>60</sup>.

Ao retomar ou ativar os conhecimentos linguísticos, o leitor põe-se em contato com os elementos articulatórios dos sentidos no nível gramatical e lexical. Para Koch (2012: 40), “... baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”.

Outro aspecto a ser destacada é que é através da ativação de conhecimentos de mundo que o leitor estabelece leituras possíveis, compreende ou não textos, cujas informações postas necessitam de um embasamento contextual para delimitar os direcionamentos da compreensão. Também é responsável pela ativação de esquemas conceituais e delimitação de campos semânticos que auxiliam na seletividade necessária frente à gama de informações existentes na memória do leitor durante o desenvolvimento do processo de leitura.

Num nível mais complexo, o interacional (Koch; Elias, 2011) ou sociointeracional (Koch, 2012) refere-se à interação estabelecida por meio da linguagem através da qual o leitor busca reconhecer os propósitos ou objetivos de um falante em uma ação de linguagem; identificar a adequação do texto à situação comunicativa, com base nas normas gerais à comunicação; monitorar o fluxo verbal de modo a assegurar a compreensão do texto; e, reconhecer estruturas ou modelos textuais globais, assim como unidades que possibilitem a distinção de um gênero para outro, assim como seus aspectos constitutivos, facilitando a compreensão.

É através da mobilização do sistema de conhecimento interacional que o leitor poderá estabelecer objetivos para a atividade de ler e, por tal, fazer uso de uma

---

60 Ibid., p. 257.

estratégia metacognitiva, ou seja, “...uma estratégia de controle e regulação do próprio conhecimento” (Kleiman, 1999: 34).

Analisando os sistemas de conhecimento apresentados, verifica-se que, embora apresentados individualmente, esses não se constituem de forma estanque, mas interagem na efetivação de um processo maior: a leitura.

Com relação a essas estratégias, Kleiman (1999) esclarece que se tratam de duas estratégias muito importantes para a efetivação da compreensão do texto escrito, ou seja, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, ambas de natureza metacognitiva, que consistem em:

Atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, auto-indagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.” (Kleiman, 1999: 43-44)

Nessa visão, retomamos o que defendem Kleiman (2011, 1999, 1998), Fulgêncio; Liberato (2010), quando afirmam não ser possível ensinar compreensão ou desenvolver cognição, mas ser plenamente possível promover estratégias através das quais o leitor desenvolverá habilidades nos diversos níveis.

## **1-2 Ambiguidade e o humor desafiando o leitor**

Partindo das reflexões apresentadas sobre a leitura, percebemos a necessidade de criar situações de leitura que superem a ideia do incentivo e transcendam o desafio. Somente ao ser desafiado em sua capacidade de mobilizar os mais diversos níveis de conhecimento, cotextuais e contextuais, é que o leitor poderá estabelecer suas próprias hipóteses, testá-las, refutá-las, comprová-las e desenvolver habilidades que, mais tarde, serão novamente utilizadas em outras situações de leitura.

A partir da necessidade de promover situações de aprendizagem que configurem verdadeiros desafios para o crescimento do leitor, cabe-nos retomar um fenômeno linguístico, altamente produtivo: a ambiguidade.

Cabe-nos esclarecer que a ambiguidade não constitui sozinha a indeterminação dos sentidos. Outros fenômenos estão agregados a este grupo, ou seja, além da ambiguidade, também são geradores de indeterminação a polissemia, a vagueza e a homonímia. No entanto, é foco deste trabalho a ambiguidade.

Para Cançado (2012: 70), “a ambiguidade é, geralmente, um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ou um grupo de palavras é associado a mais de um significado”. Trata-se de um fenômeno muito significativo que ressalta a complexidade da língua que, ao partir de um princípio de economia, possibilita que um mesmo elemento linguístico gere sentidos diferentes, de acordo com as situações de uso no texto.

Quanto aos aspectos que geram a ambiguidade no texto, Ferrarezi Jr. (2008: 180) explica que o fenômeno pode ser causado pela polissemia de uma palavra, pela ocorrência de anáforas ou catáforas de múltiplas interpretações, ou pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

Henriques (2011: 87) explica que a ambiguidade pode ocorrer no nível do léxico, mas também da estrutura sintática. Retomando Ullmann (1964) apud Henriques (2011), evidencia-se que a ambiguidade consiste em uma situação linguística que pode se manifestar de diferentes formas, seja por razões fonéticas, gramaticais ou lexicais, mas em situações de uso da língua, “no ambiente pragmático-discursivo e sempre pela exploração da massa sonora (e sua representação gráfica)”.

Pelas observações apresentadas, percebe-se que a ambiguidade dá ao leitor situações em que um mesmo material linguístico gera diferentes interpretações, cujos direcionamentos são estabelecidos pela capacidade do próprio leitor perceber os demais elementos engajados no processo da leitura, representando os desafios e, diante dos sentidos, o leitor criará hipóteses interpretativas que atenderão, ou não, ao contexto linguístico, em situações de uso específicas, demonstrando que os sentidos não são estanques.

Essa dinamicidade de situações geradoras de sentidos representa importante ferramenta que, mobilizadas em processos de leitura, contribui para o desenvolvimento de habilidades conscientes e inconscientes, ou seja, cognitivas e metacognitivas.

Não se trata de uma tarefa fácil, visto que falamos e vivenciamos situações de comunicação permitidas por uma língua que não é totalmente regular, mas caracterizada pela existência de fenômenos que são responsáveis pela indeterminação dos sentidos.

Por oportunizar a criança de sentidos diversos, o humor vale-se da ambiguidade para a sua construção. Discutir humor e significação é fundamental, visto que a compreensão dos fenômenos constitutivos do humor é condição para analisar a relevância destes, no ensino de leitura, pressuposto norteador deste estudo.

Muitos são os estudos que enfatizam a importância do humor e sua função por considerar, segundo Travaglia (1989: 670), que “O humor tem sido visto como uma atividade ou faculdade humana universal, cuja função vai muito além do simples fazer rir” e, por tal, um campo de estudo transdisciplinar.

Quanto à caracterização do humor, este trabalho fundamenta-se em duas teorias, visto que estabelecem o suporte teórico para a compreensão do humor na atualidade. Trata-se da *Semantic Script Theory of Verbal Humor*”, Teoria Semântica dos Scripts do Humor Verbal<sup>61</sup>, de Victor Raskin (1985), e a *Theory of Humor*, Teoria do Humor, de Thomas Veacht (1998).

Na *Semantic Script Theory of Verbal Humor*, ou seja, “Teoria dos dois Scripts”, Victor Raskin (1985) constitui uma teoria de base semântica na qual o texto humorístico é construído a partir da existência de dois *scripts* que, embora distintos, tornam-se compatíveis. Para a compreensão da teoria, faz-se necessário entender que um *script* condiz a:

...feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo numa estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona. Tais informações apresentam-se em sequências tipicamente estereotipadas, predeterminadas, e, como tais, além de serem objetos cognitivos, os *scripts* estão intimamente relacionados a itens lexicais e podem ser por eles evocados. (Rosas, 2003: 140)

Pelo exposto, compreende-se que o humor é construído pela oposição de *scripts* que, por sua vez, são roteiros cuja sobreposição gera certa incongruência ou oposição. Raskin (1985) defende, ainda, a existência de *scripts* que dependem, fundamentalmente, dos aspectos linguísticos ativados através do conhecimento lexical e, como também daqueles que dependem do conhecimento de mundo, ou seja, das informações enciclopédicas partilhadas entre os falantes. A leitura proporcionada por eles gera uma série de interpretações possíveis, cuja percepção daquela pretendida pelo texto consiste na identificação do gatilho semântico.

Veamos como ocorre na tira abaixo:

---

61 Também conhecida como Teoria dos Scripts ou teoria dos Esquemas Incompatíveis.



Fonte: Acervo pessoal do desenhista Kennedy Carvalho<sup>62</sup> – 2015

Na tira é introduzido um script que gera uma esfera de normalidade, marcada pelo diálogo dos dois personagens. Com a expressão “Não se prenda a coisas pequenas”, o leitor retoma conhecimentos de mundo e percebe que a ideia de prender, neste contexto, representa o desejo do locutor para que o amigo não mantenha a ideia fixa diante de um objeto, objetivo ou situação vivida.

No entanto, no segundo quadrinho, o leitor estabelece a leitura do material não-verbal e começa a perceber que ocorre uma violação ou mudança de script, proporcionado pela ambiguidade do verbo “prender”. Ao assumir outro sentido do referido verbo, o interlocutor da tirinha é guiado por outro script que rompe com o primeiro, gerando humor.

A partir deste momento, o humor passa a ser construído pela expressão “ficando preso ao que importa”, no qual o personagem assume o sentido de “prender” como ficar amarrado a algo.

O gatilho humorístico encontra-se na ambiguidade lexical gerada pelo termo “prender”, compreendido sob dois aspectos: prender como deixar preso, ou prender direcionar a atenção a algo.

Pelo exposto, é notório que, neste estudo, o fenômeno da ambiguidade é compreendido como uma riqueza constitutiva da língua, capaz de gerar situações diversas e desafiadoras e, por tal, relevantes para a formação do leitor.

Ao analisarmos tirinhas como a apresentada, podemos afirmar que a compreensão do humor ocorre pela capacidade do leitor em estabelecer as relações necessárias entre os constituintes textuais e discursivos mobilizados, valendo-se de suas habilidades cognitivas e de atitudes inferenciais.

62 Uso com prévia autorização.

Realizar inferências, nesta percepção, representa a condição do leitor de mobilizar os elementos envolvidos na construção da tirinha, relacionar os que são importantes para a sua compreensão, ou seja, demonstrando habilidades metacognitivas.

A contribuição do humor, neste movimento, reside na existência do movimento necessário à sua compreensão, que ocorre através da interação entre leitor e autor através do texto, ou seja, ao deparar-se com sentidos possíveis, o leitor estabelece as relações necessárias, faz uso de estratégias para perceber a relação possível ou não dos sentidos possíveis para eleger aquele que melhor se adequa a situação comunicativa. Neste contexto, além da percepção dos implícitos, dos atos de fala inacabados e da capacidade do leitor perceber os sentidos pretendidos pelo autor dentre os possíveis de serem construídos inferencialmente, no texto, ele também necessitou estabelecer a leitura do texto não-verbal.

Devido as muitas permissões para refletir sobre a construção dos sentidos, proporcionadas pelos fenômenos ora estudados, Oliveira (2008: 165) defende a importância da inserção de atividades que envolvam a ambiguidade, seja lexical ou pela estrutura sintática, na sala de aula, sob a fundamentação de que “um fator importante para o sucesso na produção e na compreensão de textos é estar o mais consciente possível a respeito das estratégias utilizadas nesses dois processos textuais”.

Pelo exposto, ratificamos a produtividade da relação humor e ambiguidade na construção de mediações para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

## **2 Ambiguidade e humor mobilizados para a aprendizagem da leitura**

Para a construção de propostas didáticas que envolvessem os fenômenos do humor e da ambiguidade, ancoramo-nos nos aspectos teóricos ora enfatizados e na percepção de que:

Ler/escrever é uma atividade de resolução de problemas, isto é, de tratamento, através da inteligência, de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser recolhidas (pelo leitor) ou emitidas (pelo produtor). Para construir o sentido do texto, o leitor e o escrito devem ligar entre si todos os tipos de índices percebidos (contexto, tipo de texto, léxico, atributos gramaticais significativos, palavras, letras, etc.) e elaborar a partir deles um conjunto coerente, que tenha sentido e que responda à finalidade de seu projeto e ao que nele está em jogo. (Jolibert; Seaiki, 2011: 54)

A complexidade gerada pelo jogo humorístico, sobretudo aquele que faz uso da ambiguidade constitutiva da língua, oferece ao ensino de leitura a oportunidade de levar o aluno a perceber estas relações de sentido, de ver-se desafiado pela própria língua e, a partir daí, desenvolver suas próprias estratégias de leitura, haja vista que:

O que faz da linguagem uma realidade complexa é essa sua bipolaridade, no sentido de que é sistemática e, ao mesmo tempo, imprevisível; definida e, ao mesmo tempo, inexata. Consequentemente, o que deixa o falante competente é sua habilidade para administrar essa complexidade e dela se aproveitar sempre que quiser. (Antunes, 2012, p. 97)

Situando a organização metodológica da pesquisa, foram organizadas oito oficinas, cujo eixo norteador foi a construção do humor, pautando-se nos diferentes comportamentos da língua mobilizados para a geração dos sentidos pretendidos: ambiguidade, conhecimentos prévios, aspectos não-verbais agregados aos verbais, intertextualidade, pressuposição, ironia, dentre outros.

Cada fenômeno constituiu uma fase da pesquisa realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Neste momento, nosso recorte apresenta a análise deste processo, cujo foco reside nas tirinhas construídas a partir do fenômeno da ambiguidade.

Assim, como orientação metodológica, buscamos em cada oficina desenvolvida, aplicar atividades pré-avaliativas, ou seja, os alunos eram convidados a realizar leitura de tirinhas e a responder se haviam achado engraçado. Isso porque, segundo Raskin (1985), o riso é o termômetro, ou seja, reconhecer o humor é a representatividade de que o leitor ultrapassou a decodificação, ou seja, compreendeu qual o script que melhor se adequa ao contexto no enunciado.

Após este momento inicial, eram realizadas discussões orientadas de modo que, através da mediação, os alunos eram instigados a identificar como o humor estava sendo construído. Por que um script levava ao riso e o outro não.

Ratificamos que ao se deparar com scripts diferentes em um mesmo objeto de leitura, o aluno era levado a mobilizar seus conhecimentos, gerar hipóteses, refutá-las para chegar a identificação da interpretação que se adequasse ao contexto gerador do humor na tirinha.

Por fim, após este momento de mediação, os alunos eram novamente convidados a fazerem a leitura de novas tirinhas, respeitando a existência do mesmo fenômeno mobilizado na construção do humor.

Esta dinâmica oportunizou a reflexão sobre este processo e como os alunos conseguem internalizar estes fenômenos por meio de atividades sistemáticas e que nos rendeu os resultados que passaremos a apresentar.

Nesta oficina, chamaremos de T1 a tirinha inicial, responsável pela verificação das habilidades prévias, ou seja, identificar se os alunos conseguiam, sem mediação, identificar o humor e os seus elementos direcionadores. De T2 e T3 as tirinhas que fizeram parte do processo de mediação, momento em que as discussões sistematizadas oportunizaram o desafio, o problema a ser resolvido pelos alunos. De T4, a tirinha responsável pela avaliação final, ou seja, a verificação se os alunos conseguiram identificar o humor na tirinha, após todo o processo.

A partir das discussões orientadas, foi possível a análise de aspectos relacionados à importância da observação acerca da relação entre o verbal e o não verbal para a compreensão do humor; o fenômeno da ambiguidade lexical na construção dos scripts do texto de humor; a percepção do aluno em relação aos scripts direcionadores do humor; a violação gerada pela quebra da expectativa, enfim, promovidas situações de sistematização e compreensão de cada um destes comportamentos da língua.

Assim, orientados pelo desenvolvimento da oficina supracitada, os alunos foram convidados a atribuir respostas para a T4, considerando as questões elaboradas e aplicadas a todas as tirinhas.

A análise do quadro de respostas atribuídas às tirinhas citadas, atividade da qual participaram 37 discentes, obtivemos o resultado:

1. Ao serem questionados, sem intervenção por processo de mediação prévio, sobre o humor da tirinha, percebendo este aspecto como termômetro para a compreensão, 40% dos alunos afirmaram não compreender o humor constitutivo da tirinha.
2. 60% dos alunos afirmaram haver compreendido o humor.
3. No entanto, dos que afirmaram compreender a tirinha, grande parte não soube explicar em que consistiu o humor, ou seja, o que o fez rir e, desta maneira, a afirmação da compressão do humor mostrou-se equivocada.

A dinâmica do processo nos levou a observar que a percepção da ambiguidade representa, para os alunos, um desafio cuja resolução caminha para a conquista de um novo instrumento que o auxiliará em outras situações de leitura.

Reconhecemos, por meio desta dinâmica, que os alunos apropriarem-se de alguns conhecimentos em relação ao gênero, percebem os conhecimentos de mundo retomados à compreensão, como também, alguns fenômenos de construção dos sentidos na construção desses conceitos, fato que demonstra a eficiência da dinâmica adotada.

Isso é possível devido ao fato de que “mediante esse processo de postulação de tarefas progressivamente mais complexas” (Kleiman, 1998: 09), que se procede à formação de um leitor capaz de construir seu próprio saber sobre o texto. Assim, interagir com esses fenômenos leva os alunos a construírem suas próprias estratégias de leitura, agregando os conhecimentos que já possui a outros produzidos na coletivamente.

Ao final do processo de mediação, foram analisadas as explicações dadas pelos alunos sobre a construção do humor nas tirinhas. Neste momento, todos os alunos apresentaram suas justificativas.

Com base nos alunos que afirmaram compreender as tirinhas, obtivemos os seguintes resultados:

Omitem qualquer informação a respeito da explicação do humor	13	0
Apresentam explicações, mas sem sentido ou relação com a tira	10	11
Realizam inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor	6	10
Demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói	8	16
Total	37	37

**TABELA 1: Dos alunos que afirmaram compreender o humor na tira**  
Fonte: Pesquisa 2013

Percebemos, através da tabela, que do grupo de alunos que afirmaram compreender as tirinhas, nenhum omitiu explicação quanto à construção do humor, demonstrando, senão domínio, pelo menos certo conforto em relação à atividade de leitura proposta.

No entanto, ainda perdura um grupo que apresenta quadros explicativos sem concatenação de sentidos ou relação com a tirinha, conforme verificado no segundo item da tabela e exemplificadas pelas respostas apresentadas pelo ALUNO I e ALUNO K – para a T1<sup>63</sup>:

No primeiro quadrinho ela pergunta sobre pessoas que se forma, estudantes, aí no segundo o homem explica de uma forma diferente em vez de dizer não tem emprego no lugar aí vai em busca dum emprego fora, em vez dele falar dessa forma ele acrescenta o nome campo, aí ela pergunta sobre as vacas. (ALUNO I)

Comparou profissionais que vão a procura de vagas de trabalho no estrangeiro, com vacas que são exportadas através de comércio. (ALUNO K)

Observando as respostas apresentadas, percebemos que os alunos I e K ainda permanecem arraigados à leitura enquanto pura decodificação e, por buscar elementos apenas no texto, não conseguem abstrair os demais níveis de conhecimento, fato que prejudica a compreensão no gênero em estudo e do humor.

A terceira categoria da tabela agrega as respostas nas quais os alunos demonstram realizar inferências, reconhecendo os implícitos e explicando a compreensão dos scripts direcionadores do humor, mesmo sem delimitar o fenômeno da ambiguidade lexical, como pode ser verificado ao retomamos as respostas para T4<sup>64</sup>:

O amigo de Hagar entende o significado de reflexão de forma diferente, pois Hagar quer dizer que deve refletir da vida e o amigo dele entende de forma muito diferente, querendo refletir-se no espelho durante a sua vida. (ALUNO N)

Porque o personagem entendeu a reflexão como sendo a sua reflexão no espelho e não reflexão a forma de pensar sobre determinado assunto. (ALUNO O)

Ao observarmos as respostas atribuídas às tirinhas, podemos afirmar que, embora os alunos tragam notórias dificuldades na expressão escrita, demonstram haver realizado inferências significativas para a compreensão leitora.

Através das respostas dos após o processo de mediação, percebemos que os alunos lançaram mão de inferências associativas, verificando a presença sentidos possíveis, e, por tal, a construção de scripts direcionadores à compreensão.

---

63 Nesta tirinha, a palavra campo relaciona-se ao sentido de campo de trabalho e campo de pastagem. O humor é resgatado através do sentido de campo como área de trabalho.

64 Nesta tirinha, a ambiguidade reside nos sentidos de reflexão como forma de pensar e como reflexo em um espelho.

Lembramos que, embora os alunos não expliquem fazendo uso de um vocabulário conceitual para os fenômenos, são capazes de compreender qual dos dois sentidos deve ser considerado, em cada contexto, por meio da realização de inferências tanto de base textual como contextual, de modo a verificar aquele que se melhor adequa à construção do sentido pretendido para o humor.

De posse dos dados apresentados, reafirmamos a importância de levar os alunos a interagirem com os sentidos, de modo a compreenderem as mais diversas estratégias e fenômenos da língua. Em outras palavras, a interação leva o aluno a construir um cabedal de conhecimentos das mais diversas ordens, habilitando-o à leitura.

A quarta categoria da tabela refere-se às respostas dos alunos que demonstram compreender o humor, explicando o fenômeno que o constrói.

Verificamos que enquanto 8 alunos manifestaram a compreensão do gatilho humorístico em T1, em T4, 16 alunos demonstraram essa capacidade de reconhecimento, conforme pode ser verificado nas respostas abaixo:

Para T1, destacamos:

A ambiguidade que há na palavra campo que em vez de Mafalda entender campo de trabalho por campo de pasto de vacas. (ALUNO P)

Ela confundiu a palavra campo, porque nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido. (ALUNO Q)

Das respostas para a T4, retomamos:

O duplo sentido da palavra reflexão. O amigo de Hagar entendeu de outra maneira como se o mais importante era a reflexão do espelho, e não a reflexão de refletir, pensar. (ALUNO J)

Analisando as respostas que foram incluídas nesta última categoria, chamam-nos atenção dois aspectos:

1. Ao afirmar que “nessa tirinha a palavra campo tem duplo sentido” o aluno Q demonstra uma consciência de que os sentidos são construídos na relação com o contexto, seja semântico ou pragmático.
2. Há a percepção do duplo sentido enquanto elemento desencadeador do humor.
3. O reconhecimento dos scripts e a identificação daquele que desencadeia o humor.

Para explicar a situação descrita, reportamo-nos à Kleiman (2011, p. 09), que assevera: “O conhecimento torna uma tarefa mais fácil: quando temos esquemas de

expectativas em relação à estrutura de um evento, por exemplo, esse evento se torna menos assustador, mais acessível e faz sentido mais facilmente”.

Observando por essa vertente, podemos afirmar que a leitura, antes assustadora e para a qual o “não entendi” representava a única fuga possível, começa a dar seus primeiros passos com maior confiança.

Percebe-se que partir do momento em que o leitor internaliza as regularidades desses fenômenos, ele começa a desenvolver mecanismos cognitivos de leitura que o dará base para ler e compreender os mais diversos gêneros textuais.

### **Considerações Finais**

Apostamos na relação entre todos os aspectos elencados para a compreensão dos processos de significação e, na relação desses com a constituição efetiva de habilidades de leitura. Visualizando os aspectos abordados, passamos a apresentar os nossas conclusões com base no trabalho de análise.

Ficou evidente a contribuição do humor no desenvolvimento de habilidades de leitura, por ser constituído de aspectos linguísticos e semióticos capazes de promover um verdadeiro “solavanco mental” no leitor e, por tal, levá-lo a mobilizar fenômenos de significação.

Levar o aluno a aprender a realizar essa mobilização representa uma importante ferramenta metodológica para que se constituam leitores competentes, caracterização sustentada para aqueles capazes de decodificar, estabelecer relações entre níveis de conhecimentos e chegar à compreensão.

Desenvolver habilidades de leitura representa importante passo para o desenvolvimento da aprendizagem, nas mais diversas áreas do conhecimento, como também, consiste em fator preponderante para a cidadania, por ser a leitura o instrumento de acesso ao mundo letrado.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Antunes, Irlandé. 2012. Território das Palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola.

Cançado, Márcia. 2012. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto.

Ferrarezi JR., Celso. Semântica para a educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Fulgêncio, Lúcia; Liberato, Yara. 2010. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro. 2.ed. São Paulo: Contexto.

Geraldi, João Wanderley. 1997. Portos de passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, Ângela. 2011. Leitura: ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores.

\_\_\_\_\_. 1999. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas - SP. Pontes.

\_\_\_\_\_. 1998. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas-SP: Pontes.

Koch, Ingedore Villaça. 2012. O texto e a construção dos sentidos. 10. ed. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. 2009. Introdução à Linguística Textual. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Coleção linguagem)

\_\_\_\_\_. 2002. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. 1996. Argumentação e linguagem. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Koch, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. 2011. Ler e compreender: os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto.

Magalhães, Helena Maria Gramiscelli. 2010. Aprendendo com humor. Campinas-SP: Mercado de Letras. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. Produção textual, análise de textos e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

Oliveira, Luciano Amaral. 2008. Manual de Semântica. Petrópolis, RJ: Vozes.

Raskin, Victor. 1985. Semantic mechanisms of humour. Dordrecht: D. Reidel.

Solé, Isabel. 1998. Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed.

Travaglia, Luiz Carlos. 1989. Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira. In: XXXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1989, São Paulo. Estudos Linguísticos - XVIII anais de seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena / GEL-SP, 1989. v. XVIII. p. 670-677.

Veatch, Thomas C. 1998. A Theory of Humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, Berlin: Mouton DeGruyter, vol. 11. n.2. pp. 161-216. Disponível em: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/>. Acesso em: dezembro de 2012.



## MATO GROSSO: DE DESCRIÇÃO A NOME - UM PERCURSO ENUNCIATIVO

Taisir Mahmudo KARIM<sup>65</sup>

### RESUMO

A análise que propomos neste trabalho se insere no campo de estudos enunciativos que tratam da significação na/da linguagem. O estudo apresenta uma reflexão semântico-enunciativa da expressão/nome *Mato Grosso*. Especificamente, a partir da formação nominal, analisamos a construção da estrutura morfossintática e o funcionamento semântico-enunciativo da expressão/nome, os quais procuram caracterizar os modos constitutivos das relações designativas da expressão/nome no funcionamento de linguagem. Como materialidade linguística constitutiva do *corpus* deste estudo tomamos alguns fragmentos enunciativos que trazem a expressão/nome *Mato Grosso*, publicados em diferentes épocas, considerando assim, a unidade de sentido que se dá a partir da temporalidade do acontecimento e da integração textual enquanto unidade. Neste sentido, procuramos mostrar em nossas análises o procedimento semântico que desloca o sentido descritivo da expressão e, com o qual, faz emergir outro sentido à expressão, com o deslocamento, a expressão descritiva passa a significar um nome, o nome da região (Capitania das Minas do Mato Grosso) ainda no período do Brasil Colônia, primeira metade do século XVIII. Como fundamento teórico, assumimos o viés do construto metodológico analítico da Semântica do Acontecimento, Eduardo Guimarães (2002), e estudos desenvolvidos por Bernard Bosredon (1999).

**PALAVRAS-CHAVE:** semântica; designação; nome; agenciamento; Mato Grosso.

### Introdução: breve percurso de uma semântica

Do ponto de vista de Guimarães (2002), uma semântica não pode deixar de tomar como elemento fundamental de suas considerações e análises a relação das palavras com algo que está fora delas, as coisas as quais elas se referem. No entanto, a relação com o que está fora da linguagem é uma construção de linguagem. Para o autor só é possível pensar a relação entre uma palavra e o que ocorre, em virtude da relação

---

65 Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade de Educação e Linguagem/Departamento de Letras. Rua das Violetas 769 - Bairro Vista Alegre - Cáceres - MT- CEP: 78200-000, Brasil. E-mail: taisir@unemat.br

desta com outra. Assim, a relação de uma expressão ou nome com as coisas no mundo, a qual ela refere, não é simplesmente um processo que objetiva etiquetar para classificar as coisas no mundo, como aparentemente se apresenta de forma única e acabada. Ao contrário dessa aparente perfeição, a relação de sentido entre palavras se constrói enunciativamente. Assim, a Semântica do Acontecimento se caracteriza pelo acontecimento histórico de enunciação, portanto, uma semântica que se fundamenta pelo acontecimento e que considera que o estudo da significação deve ser tratado enunciativamente no funcionamento da língua.

A análise que propomos se insere no campo de estudos dos sentidos na/da linguagem, os quais procuram caracterizar os modos constitutivos das relações designativas das expressões/nomes no funcionamento de linguagem em diferentes textos e, desse modo, procuraremos mostrar os procedimentos linguísticos que permitem o movimento semântico que leva uma expressão descritiva a significar enquanto nome. Ou seja, um estudo capaz de descrever o movimento semântico, constituído no funcionamento enunciativo, que permite o deslocamento de sentidos da expressão descritiva. A análise tratará de modo pontual uma expressão descritiva que, de alguma forma, no funcionamento de linguagem, passa a significar um nome, se constitui em nome de um Estado. Ou ainda, o nome se constitui, constituindo entre outras coisas, a identidade de um povo que identifica a natureza jurídica, o modo de ser e de conviver dos sujeitos que ali nasce. Em outras palavras, diríamos, o nome passa a significar as histórias deste povo. Especificamente, vamos analisar a expressão/nome *Mato Grosso* que designa um Estado da federação brasileira.

Para tanto, nos importa inicialmente observar a posição de Rancière (1994),<sup>66</sup> quando caracteriza, de modo particular em *Os nomes da História*, a questão dos nomes. O autor considera que as palavras da história são nomes e que estes não classificam, eles identificam. Esta posição é muito importante para nossa reflexão, por entendermos que, nessa perspectiva, um nome ao significar acaba por construir uma identidade a partir das relações sócio-históricas nas quais o nome, expressão/nome, se constitui enquanto nome no acontecimento.

Para tratar do movimento semântico que desloca o sentido descritivo da expressão/nome *Mato Grosso*, tomamos como entrada, para este estudo, o Período Político do Brasil Colônia no século XVIII. Esse período apresenta, como agenda do

---

66 Rancière (1994) em *O Excesso das Palavras*, no - *Os Nomes da História - Um Ensaio de Poética do Saber*.

colonizador, a política de interiorização das bandeiras, adentrando, descobrindo e explorando o interior central da América do Sul na busca das minas e nativos, acontecimentos que permitem aos colonizadores portugueses construir novos caminhos que irão interligar a Colônia de norte ao sul, leste ao oeste. O período é marcado pelo processo de urbanização do interior da Colônia, acontecimentos que fortalecerá a nova economia pungente na Colônia com a descoberta do novo, o ouro, principalmente pelo excesso do metal encontrado em diversas regiões desse sertão.

Esse período nos permite mostrar como a descoberta do novo redefine as práticas sociais na Colônia, em especial, políticas e econômicas. Esses acontecimentos implicam na mudança das práticas sociais dos sujeitos-colonizadores. Isso nos leva a observar movimentos que deslocam sentidos e ressignificam as capitanias de até então; deslocamentos que fazem emergir novos sentidos para a Colônia como, por exemplo, os que: significam a relação do sujeito à riqueza fácil, instituem o espaço fundador das vilas, a ocupação urbanizada do sertão central da Colônia, e com os quais se redesenham o imaginário de uma nova fronteira luso-espanhola na Colônia, diferente daquelas acordadas através de tratados entre portugueses e espanhóis.<sup>67</sup> São sentidos que constroem outra narrativa geopolítica territorial da região, conquistada estrategicamente pelos sujeitos-bandeirantes, são sentidos que produzem efeitos que fazem a expressão descritiva *mato grosso* semantizar a região litigiosa enquanto parte do território da Colônia lusitana.

Para tratar da questão que levantamos, vamos analisar, de um lado, o funcionamento morfossintático da expressão *mato grosso*; de outro, o funcionamento semântico enunciativo e sua temporalidade do acontecimento, considerando o modo como se dá o agenciamento das figuras de enunciação presentes no jogo da cena enunciativa<sup>68</sup> do acontecimento em análise, ou como essas figuras enunciativas – Locutor/Alocutário, locutor-x/alocutário e o enunciador, são representadas na cena (a Carta Régia de 09 de maio de 1748, abaixo). Também é preciso diferenciar e especificar o que vem a ser designação e referência, para nós a designação é aquilo que o nome significa no acontecimento, conforme Guimarães (2002, 2007), é uma relação linguística de sentido enquanto exposta ao real, melhor dizendo, enquanto uma relação linguística tomada na história. A designação é produzida no acontecimento pelo

---

67 Ver, Mendes Araújo, O Discurso de Constituição da Fronteira de Mato Grosso. In: *Fronteira - memória e linguagem*. Pontes/Unemat Editora, 2001.

68 Sobre cena enunciativa ver Guimarães (2002) em A Cena Enunciativa.

processo enunciativo e, portanto, ela é instável, embora funcione sob o efeito da estabilidade.

Já em relação à referência, ela é compreendida, segundo Guimarães (2002: 9) como a “particularização de algo, em certas condições”, enquanto que a designação é o modo pelo qual o real é significado na linguagem. Segundo o autor (idem: 42),

A capacidade referencial não é assim o fundamento do funcionamento do nome próprio. A referência resulta do sentido do nome constituído por seu funcionamento no acontecimento enunciativo. Quando um nome próprio funciona, ele recorta um memorável que enquanto passado próprio da temporalidade do acontecimento relaciona um nome a uma pessoa. Não é um sujeito que nomeia, ou refere, nem uma expressão, mas o acontecimento, exatamente porque ele constitui seu próprio passado.

Assim, nesta análise, consideramos que a unidade de análise é o acontecimento enunciativo em que a expressão/nome ocorre. Por outro lado, o enunciado se caracteriza por integrar um texto. E isso tem um significado particularmente forte, na medida em que o texto é uma unidade de significação integrada por enunciados não necessariamente seguindo uma ordem segmental.

### **Dos registros Mato Grosso: o procedimento que desloca a descrição**

Começamos a nossa análise com um relato sintético do acontecimento em que se dá da expressão/nome *Mato Grosso*. Essa expressão/nome aparece enquanto sentido de uma região do sertão do Brasil Colônia em meados da década de trinta do século XVIII. O uso primeiro dessa expressão se dá como uma descrição do local, e, ao ser enunciada, mobiliza sentidos que a fazem funcionar como a expressão capaz de significar ao apreender e descrever o local no qual os desbravadores, sujeitos-bandeirantes, tiveram seu primeiro contato. Essa narrativa poderia ser assim contada: desbravadores, ao avançarem suas bandeiras rumo ao sertão central à procura de novas minas, se depararam com uma mata fechada, e, quanto mais avançavam, mais densa a mata se encontrava. A partir desse primeiro contato, os sujeitos-bandeirantes referem o lugar de “mato grosso” – a expressão linguística usada para descrever e caracterizar a vegetação encontrada no local. Essa expressão/nome descritiva se dá pelo processo metonímico, que diz do tipo de vegetação que ali predominava. Expressão/nome que carrega como essência semântica, regulada pelos dicionários, o sentido institucionalizado capaz de descrever o lugar encontrado.

Começamos por dizer que essa aparente relação nome/coisa, na qual a linguagem se mostra como capaz de representar, descrever algo no mundo, não é suficiente para explicar o funcionamento semântico-linguístico de um acontecimento de nomeação, muito menos é capaz de responder o porquê e como uma palavra ou expressão se torna nome e significa como tal. Uma análise enunciativa mais detalhada poderá desfazer essa aparente relação e nos permite considerar outro caminho para dizer dessa questão. Dar nome às coisas no mundo não se reduz a uma simples ação do indivíduo numa dada situação, como aparentemente possa se mostrar, conforme o nosso relato acima. Não se reduz a essa mera relação situacional e comparativa. Isto porque os sentidos de um nome são construídos e se constituem historicamente na enunciação. O acontecimento de nomeação produz o efeito que passa a significar o referido, a dar existência histórica àquilo que foi nomeado. Essa tomada de posição nos leva a considerar a nomeação como um acontecimento do dizer no qual se dá na relação do sujeito com a língua, tomados na história.

Apresentamos abaixo três fragmentos enunciativos retirados de textos escritos por cronistas e historiadores em momentos distintos da história do Brasil. Esses fragmentos nos apresentam pistas que indicam o modo pelo qual os enunciados trazem a expressão/nome que primeiro descreve o local e depois passa a ser o nome a região:

1. [...] toparam com matos virgens de arvoredo muito elevado e corpulento, que entrando a penetrá-lo, o foram appellidando Mato-Grosso: e este é o nome, que ainda hoje conserva todo aquelle distrito. (FONSECA, 1780, In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*. Tomo XXIX, 1866:354) (Grifo nosso – Brasil Colônia)
2. Em 1734 transpuzeram a serra e na região dos Parecis affloraram novas minas. Grandes florestas encontradas ali são a origem do nome de Mato-Grosso. (ABREU,1907:142). (Grifo nosso – Brasil Nova República)
3. [...] deram com uma mata virgem, espessa, formada de grossas e altas árvores. Andaram por essa mata quase impenetrável [...] Em face do mato espesso que atravessaram, impressionados com a altura e o porte das árvores, o emaranhado da vegetação secundária que dificultava a penetração, a exuberância da floresta, denominaram a região de Mato Grosso. (SILVA, 2000: 34). (Grifo nosso – Brasil Nova República)

Estes fragmentos funcionam como narrativas que relatam o acontecimento que leva à nomeação do local, inicialmente a expressão *mato grosso* tem a ver com a descrição do que ali se encontrava, mais especificamente com a descrição do tipo de vegetação encontrada no lugar. Assim, poderíamos dizer que a característica da mata sugere a motivação do uso da expressão para descrever o local como tal. Analisando morfossintaticamente a expressão *nome*, podemos dizer que a expressão *mato grosso*,

— formada pelo processo de composição a partir da palavra – *mato* (substantivo) – vegetação que tem como características, plantas não cultivadas, floresta, bosque – associada à palavra - *grosso* (adjetivo) – espesso, denso, grande, maior – constitui a palavra composta *mato grosso*. Esta descreve de forma abreviada aquilo que fora encontrado na região – a vegetação com a mata densa. Assim, temos a expressão construída pela formação de união binária, dois sintagmas ligados por justaposição, cujo funcionamento produz o efeito de unidade sintagmática: o mato grosso.<sup>69</sup>

Desse modo, pode-se dizer que a expressão *mato grosso*, como se observou nos fragmentos enunciativos 1, 2 e 3, inicialmente diz da descrição do local encontrado, não é o nome do lugar, é apenas o modo de dizer e referir aquilo que se encontra na região. No primeiro “virgens de arvoredo muito *elevado e corpulento*, recorte 1, os adjetivos negritados predicam *mato grosso*; no recorte 2: *Grandes florestas*, o adjetivo *grandes* determina *mato grosso*, e no recorte 3: “mata *virgem, espessa*, formada de *grossas e altas* árvores...” quase *impenetrável... espesso*”, os termos grifados predicam *mato grosso*, a característica da mata existente na região. Observa-se que a expressão descritiva se dá pela relação da representação semântica entre os sintagmas nominais constitutivos da expressão com aquilo que eles passam a referir, a vegetação predominante do lugar, essa construção ocorre por um processo metonímico, que diz do tipo de vegetação que ali predominava. Expressão que a partir de sua junção semântica passa a produzir o sentido que permite representar a vegetação do lugar. Essa aparente representação se deve ao fato de se atribuir os sentidos às palavras *mato* e *grosso* quando do uso do instrumento regulador de conceitos dos léxicos da língua, o dicionário.

Assim, é então preciso dizer como a expressão *mato grosso*, que inicialmente procura descrever o lugar encontrado, que apresentava como característica do local a vegetação de mata densa, se constituiu como nome da região.

Como vimos nos recortes acima, a expressão *mato grosso*, inicialmente, no seu funcionamento enunciativo semantiza a função descritiva que determina o lugar, isto é, a expressão procura descrever a característica da vegetação encontrada na região pelos bandeirantes; essa expressão, portanto, não significa enquanto nome do local, ela se apresenta como se fosse a tradução linguística daquilo que fora encontrado (a vegetação de mata densa). Nos fragmentos enunciativos 1, 2 e 3, os discursos relatados indicam

---

69 Ver Bosredon em: Uma balada em toponímia: da Rua Descartes à Rua de Rennes. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n 03. Pontes. Campinas, 1999

um movimento semântico da expressão descritiva que dá passagem à expressão para nome da região. Essa passagem é construída pelas relações enunciativas que integram o texto<sup>70</sup> constituído com a expressão *mato grosso* que inicialmente descreve o local, e que no seu funcionamento o movimento semântico desloca o sentido que caracteriza a descrição do local. Esse próprio movimento faz emergir outro relevo semântico, a expressão descritiva também passa a significar um nome, o nome da região *de Mato Grosso*. Como se pode observar, há uma diferença de sentidos que se instala nos enunciados *ali havia um mato grosso* e *a região é o Mato Grosso*. No primeiro, o efeito de sentido semantiza a expressão como descrição da vegetação existente no local, já no segundo enunciado, produz o efeito que semantiza a expressão como o nome da região. Essa polissemia constitutiva do funcionamento da expressão/nome *mato grosso*, só é possível a partir do acontecimento que desloca os sentidos que constitui a expressão descritiva enquanto nome da região a partir de suas relações designativas que se estabelecem nos textos em que aparece. O nome *Mato Grosso* só pode ser nome porque no funcionamento enunciativo constrói relações designativas que o faz distanciar da expressão que descreve o local.

Pode-se observar nas narrativas dos fragmentos enunciativos, enunciados que trazem a expressão *mato grosso* como o nome da região. No primeiro temos “...o foram **apellidando Mato-Grosso: e este é o nome, que ainda hoje conserva todo aquele distrito.**”, já no segundo a indicação de nomeação aparece assim “...**Grandes florestas encontradas ali são a origem do nome de Mato-Grosso.**” e, no terceiro temos “...**denominaram a região de Mato Grosso.**”. Trazemos agora como se dá a temporalidade do acontecimento nestes fragmentos. A configuração da temporalidade instalada nos enunciados que diz da expressão enquanto nome da região traz como memorável a narrativa fundante do encontro dos bandeirantes com o local, o nome faz parte do passado que narra o primeiro contato dos sujeitos-bandeirantes com o local. Ou seja, o nome se dá pelo processo de reescrituração por repetição da expressão usada para descrever o local durante seu primeiro contato, esse procedimento de reescrituração da expressão descritiva acaba por instalar o movimento polissêmico próprio da reescritura. Assim, no funcionamento designativo, *mato grosso* que inicialmente significava a descrição do local, passa a designar o apelido da região, esse deslocamento

---

70 Guimarães (2011: 19), em Análise de texto Procedimento, Análise, Ensino.

semântico mobiliza a passagem que deriva a expressão enquanto nome da região, o *Mato Grosso*.

Mas, ainda é preciso mostrar e considerar o acontecimento que legitimou e institucionalizou *Mato Grosso* enquanto nome, ou seja, é preciso observar e dizer do acontecimento enunciativo que produz o movimento que desloca o sentido descritivo da expressão *mato grosso* e faz com que signifique no seu funcionamento, o nome oficial da região, A região do *Mato Grosso*. Poderíamos responder a esta questão trazendo Bosredon (1999) para explicitar o dilema levantado, para quem

os odônimos são, com efeito, fixados por um ato (para nós acontecimento de nomeação) de batismo comunitário ou institucional, frequentemente reiterado, segundo as vicissitudes da história (Idem, 1999:11).

Ou seja, o funcionamento desse modo de fixar a nomeação por reiteração (e aqui trago novamente o procedimento de reescrituração por repetição – o modo de redizer o dito), considerando o movimento polissêmico próprio da reescritura para relacionar o local e a expressão que lhe foi atribuída, a partir do acontecimento primeiro que descreve a região, constrói o efeito de sentido e produz o caráter de univocidade de um nome próprio e de sua significação de referir o local.

No entanto, ainda nos falta observar outro modo do funcionamento linguístico para a questão, o da caracterização do agenciamento enunciativo<sup>71</sup> na cena enunciativa do acontecimento. Isto é, para dizermos desse deslocamento é preciso dizer em que cena enunciativa essa passagem se dá e como as figuras enunciativas são agenciadas. Para dizer sobre isso, tomamos para a análise o documento oficial da criação da Capitania das Minas do Cuyabá e do *Mato Grosso*, isto é, a Carta Régia, de 9 de maio de 1748, que ordena a criação de mais dois novos governos na Colônia e na qual o rei de Portugal faz referência à nomeação dessas capitanias. A carta diz o seguinte:

D. João, por graça de Deus, Rey de Portugal, e dos Algarves, d'aquém e d'além mar em Africa, Senhor de Guiné, etc. **Faço saber a vós**, Gomes Freire de Andrade, Governador e Capitão General da Capitania do Rio de Janeiro, **que por resolutos se criem de novo dois governos, um nas Minas de Goiás, outro nas de Cuiabá**, e considerar ser desnecessário que haja mais em S. Paulo Governador com patente de General, **razão por que mando** que D. Luiz de Mascarenhas se recolha para o Reino na primeira frota. **Hei por bem por resolução do presente mês e ano**, em consulta do meu Conselho Ultramarino, cometer-vos a administração interina dos ditos dois novos Governos, enquanto não sou servido nomear governadores para eles, **a qual administração vos ordeno exerciteis** debaixo da mesma homenagem me destes pelo Governo que ocupais, e por ser conveniente que as duas Comarcas de S. Paulo e Paranaguá, que medeiam e são mais vizinhos a esta

---

71 Ver Guimarães em: Dois modos de dizer Eu. In: Orlandi. *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. Editora RG, Campinas, SP. 2010.

Capitania do Rio de Janeiro dependam desta; sou servido que o Governador da praça de Santos administre todo o militar das ditas duas Comarcas, **ficando subalterno** dessa Capitania do Rio de Janeiro, como estava antes que se criasse o Governo de São Paulo, e como estão os Governadores da ilha de S. Catarina, do Rio Grande, de São Pedro e da Colônia, e os confins do mesmo Governo subalterno de Santos, serão para parte do Norte por onde partem os Governadores dessa mesma Capitania do Rio de Janeiro, e S. Paulo, e para a parte do Sul, por onde parte o mesmo Governo de S. Paulo, como o da Ilha de S. Catarina, e no interior do sertão, pelo Rio Grande, e pelo Rio Sapucaí, ou por onde vos parecer; e se vos avisa a que os confins do Governo de Goiás hão de ser da parte do Leste, por onde hoje partem os governos de S. Paulo, e de Minas Gerais, e da parte do Norte, por onde hoje parte o mesmo Governo de S. Paulo com os de Pernambuco e Maranhão e **os confins do Governo de Mato-Grosso e Cuiabá**, hão de ser para a parte de S. Paulo pelo dito Rio Grande e pelo que respeita a sua confrontação com os Governos de Goiás e do Estado de Maranhão, visto a pouca notícia que ainda há daqueles sertões, **tenho determinado se ordene a cada um dos novos Governadores**, e também ao do Maranhão, informem por onde poderá determinar-se mais cômoda e naturalmente a divisão. El-Rey Nosso Senhor o mandou pelo Dr. Rafael Pires Pardinho e Tomé Joaquim da Costa Corte-Real, Conselheiros do meu Conselho Ultramarino e se passou por duas vias: Pedro José Corrêa, a fez em Lisboa, a 9 de maio de 1748. O Secretário Manoel Caetano Lopes de Lavre, a fez escrever Rafael Pires Pardinho Tomé Joaquim da Costa Corte-Real. (Carta Régia de 9 de maio de 1748, In Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso. Capitães-Generais de Mato Grosso – Carta Régia de 09-05-1748 cria Capitania de Mato Grosso, 1973: 11/12/13). (Grifo nosso)

Este acontecimento de criação e nomeação da Capitania traz em sua cena enunciativa o lugar social da Monarquia, o Locutor responsável pelo dizer é identificado como o lugar social do locutor-secretário da realeza, que reproduz o dizer do Rei, assim o Rei ao ser relatado se torna o Locutor que ao enunciar enuncia do lugar social constituído pelo locutor-rei, ou seja, fala do lugar daquele que pode criar e nomear a Capitania, que diz da perspectiva de um enunciador-universal, assimilando o lugar jurídico-administrativo do Estado português. Desse modo, temos uma cena que se configura sob os seguintes aspectos: o locutor-rei fala para seu alocutário-governador e capitão general-do-Rio de Janeiro, o qual representa os subalternos da Coroa lusitana na Colônia, os alocutários-subalternos inclusive o governador e capitão general. Esse acontecimento enunciativo, como se observa, é atravessado por enunciados que trazem marcas que indicam a força da imposição do dizer do Rei, essas marcas imperativas aparecem espalhadas por todo o texto como enunciados determinativos que define a força ilocucionária impositiva do lugar da Coroa Portuguesa, conforme destaques na Carta Régia. O lugar da força performativa do acontecimento que institucionaliza a expressão como nome da região se dá assim, do lugar social do Rei de Portugal, que é regulada pelo funcionamento político do regime monárquico, constitutivo das relações sociais e de poder, como se pode observar: *Faço saber a vós; que por resolutos se criem*

*de novo dois governos; razão por que mando; a qual administração vos ordeno exerciteis; tenho determinado; e os confins do Governo de Mato-Grosso e Cuiabá, hão de ser para a parte....* O modo específico de enunciar que essa cena traz no seu funcionamento de linguagem garante o fundamento que sustenta a performatividade deste acontecimento.

Assim, esse acontecimento de dizer, tomado pela temporalidade própria que o constitui, traz em sua relação, no presente, acontecimentos passados que no seu funcionamento projeta sua latência de futuro; o funcionamento da temporalidade, próprio do acontecimento, o qual possibilita novos dizeres, enunciados outros passam a ser possíveis, como se pode observar nos fragmentos enunciativos 1, 2 e 3.

O Locutor que enuncia precisa estar predicado pelo lugar social do locutor-x para dizer o que diz, assim, procuramos mostrar em nossa análise que dizer *Mato Grosso* enquanto nome institucionalizado de uma região, o L precisa ocupar um lugar social de locutor-x autorizado a dizer o que diz. Voltemos à análise da cena enunciativa na qual esse acontecimento se deu. O agenciamento de enunciação dessa cena apresenta o Locutor que enuncia diz do lugar social do locutor-secretário tomado pelo lugar social do locutor-rei – o qual fala do lugar de dizer do enunciador-universal (a perspectiva do jurídico-administrativo da monarquia, o lugar que determina o que fazer e que se deve cumprir) que fala a seus alocutários-subalternos (lugar daqueles que fazem cumprir o que fora determinado). Essa especificidade do modo de agenciamento enunciativo na cena da Carta Régia acaba por construir a passagem semântica que desloca o sentido da expressão descritiva, assim a expressão *mato grosso* passa a significar o nome da região a capitania de Mato Grosso.

Temos assim, como representação da cena enunciativa da Carta Régia, a seguinte configuração:

L que diz do lugar social do locutor-secretário que representa o dizer do locutor-rei, este introduz a perspectiva do enunciador-universal que assimila o lugar jurídico-administrativo do Estado e determina a criação e nomeação da Capitania para seus alocutários-subalternos da Colônia portuguesa. Isto é, L = locutor-secretário = locutor-rei = Enu-universal que ordena X para os alocutários-subalternos na Colônia.

## Considerações finais

As análises do funcionamento enunciativo da expressão/nome *mato grosso* a partir dos fragmentos que tomamos como materialidade linguística nos mostram o movimento semântico dessa expressão/nome, ou seja, esse funcionamento nos traz o deslocamento de sentido da expressão que descreve algo (o lugar), esse deslocamento produz o efeito que faz com que a expressão descritiva passe a significar o nome do lugar o *Mato Grosso*. Pode-se observar na análise morfossintática o processo constitutivo da expressão. A expressão é construída pelo processo binário de justaposição *mato + grosso*, esse processo produz o efeito de unidade sintagmática que acaba por construir sentidos que passam a significar o lugar a partir do acontecimento no qual a expressão procura descrever a região encontrada, assim, *mato grosso* não é um nome e sim uma descrição do local. Já no funcionamento enunciativo dos acontecimentos que trazem a expressão/nome, a designação nominativa da expressão vai sendo construída pelas relações enunciativas, próprias da linguagem, assim, no funcionamento enunciativo da linguagem, gradativamente vai se silenciando o sentido de caráter descritivo da expressão isto é, o sentido que procurava descrever o lugar vai se distanciando para abrir espaço para o sentido que semantiza *Mato Grosso* enquanto o nome do lugar.

Por outro lado, o movimento semântico que desloca a expressão descritiva e que a faz significar enquanto nome se dá a partir do modo específico de agenciamento das figuras enunciativas na cena do acontecimento da Carta Régia que passa a nomear o lugar. As análises apontam as marcas imperativas que aparecem espalhadas por todo o texto como enunciados determinativos, que define a força ilocucionária impositiva do lugar da Coroa Portuguesa, estas indicam o Locutor que diz do lugar social do Rei, o qual garante a performatividade que dá legitimidade ao acontecimento que nomeia a região de *Mato Grosso*. Nesse sentido, esse conjunto específico de procedimentos de linguagem constitutivo do funcionamento enunciativo faz com que a expressão descritiva passe também a semantizar o nome da região do Mato Grosso, é interessante observarmos, ainda, que o acontecimento que nomeia a região da passagem ao político constituído pelo dizer que consolida a região litigiosa parte do território da Colônia lusitana, outro aspecto que se deve considerar nesse acontecimento de nomeação além de significar a história do lugar é de que o nome passa também a determinar a identidade sociocultural dos que ali nascem, os mato-grossenses.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abreu, João Capistrano de. 1907. *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*. Morosco & C. Rio de Janeiro.

Bosredon, Bernard. 1999. Uma balada em toponímia: da Rua Descartes à Rua de Rennes. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n 03. Pontes. Campinas.

Carta Patente de 25 de setembro de 1748. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*. Tomo CXLVI – ano LXX, 1998.

Carta Régia de 09 de maio de 1748. In: *Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso*. Gráfica Olímpica Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1973.

Fonseca, José Gonçalves da. 1866. Notícia da Situação de Mato Grosso. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*. Tomo XXIX. Livreiro Editor. Rio de Janeiro.

Guimarães, Eduardo. 2002. *Semântica do Acontecimento*. Pontes. Campinas.

\_\_\_\_\_. 2007. Domínio Semântico de Determinação. In: Guimarães, Eduardo; Mollica, Maria Cecília (Orgs.). *A Palavra Forma e Sentido*. Pontes Editora/RG Editores, Campinas, SP.

Mendes Araújo, Olga Maria Castrillon. 2001. O discurso de constituição da fronteira de Mato Grosso. In: *Fronteira, Memória e Linguagem*. Ed. Pontes/Unemat. Campinas.

RANCIÈRE, Jaques. 1994. *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. Pontes. Campinas.

## O PARALELISMO SINTÁTICO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

Tania Maria Nunes de Lima CAMARA<sup>72</sup>

Lília Alves BRITTO

### RESUMO

O conhecimento sintático da Língua Portuguesa pelo falante nativo deve ultrapassar, e muito, o uso adequado das nomenclaturas para a classificação de termos sintáticos e de orações que compõem períodos. Ainda que tal conhecimento tenha sua importância e, por isso mesmo, não deva ser desconsiderado, a prática docente que se restrinja à mera etiquetagem não permite ao aluno dos diferentes níveis de ensino perceber o papel significativo que o domínio da sintaxe da língua materna proporciona à leitura e à produção textual. Tanto o professor da Educação Básica quanto o do Ensino Superior testemunham, cotidianamente, as dificuldades que os alunos enfrentam quando solicitados a produzir enunciados escritos, coesos e simetricamente produzidos. O presente artigo constitui uma pesquisa em desenvolvimento que tem como foco a quebra de paralelismo sintático nos textos acadêmicos produzidos por graduandos de Cursos de Letras. Ainda que estudos relativos ao processo sintático da coordenação tenham feito parte da vida escolar desses alunos, evidencia-se o fato de eles efetivamente desconhecerem em que consiste essa estruturação sintática. Constituirão o suporte teórico, entre outros estudiosos, Antunes (2005), Azeredo (2008), Bechara (2009), Castilho (2010) e Garcia (2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Língua Portuguesa; Sintaxe; Paralelismo.

### 1- Introdução

A experiência de sala de aula, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, frequentemente aponta o quanto é necessário rever alguns procedimentos bem como estabelecer novas metodologias no ensino da Língua Portuguesa, no sentido de fazer dessa língua um objeto eficiente de interação social.

Desde a década de 1980, o ensino da língua materna tem ocupado o centro das discussões acerca da necessidade de buscar caminhos com o propósito de melhorar o desempenho linguístico do aluno, das séries iniciais ao nível superior. Documentos

---

72 UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia.  
Rua Professor Gabiso, 233 apto. 102 CEP: 20271-064.Rio de Janeiro-RJ-Brasil. E-mail:  
taniamlc@gmail.com

oficiais apontam que, no Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita, dificuldade esta que acompanha o aluno ao longo de sua vida escolar e que se revela também no nível

superior, dada a dificuldade que o graduando demonstra em compreender os textos – técnicos ou não – que lhe são apresentados para leitura, bem como em organizar ideias por escrito naqueles em que lhe é exigido o domínio da norma padrão. Enquanto no uso da língua oral, o falante nativo conta com o apoio da situação, com a presença, próxima ou distante, do interlocutor, no uso da língua escrita, apenas o texto se mostra ao leitor, o que exige do autor “suprir a falta dos demais dados necessários à compreensão do texto, o que demanda um aprendizado específico” (Bastos; Mattos, 1992:2). Lamentavelmente, não surpreendem o docente de Língua Portuguesa as dificuldades que os textos escritos produzidos por seus alunos revelam no que diz respeito, entre outros elementos, à adequação linguística.

Alguns fatores devam ser considerados para o quadro que se nos apresenta, fatores esses que, de certa forma, inocentam parcialmente o aluno da Educação Básica dos resultados que vêm sendo obtidos, ao mesmo tempo em que responsabilizam a escola e a metodologia utilizada pelo professor no ensino da Língua Portuguesa. Dentre esses fatores, destacam-se as condições gerais do ensino, que, além de pouco estimularem a leitura, dentro e fora da sala de aula, pouco tempo fornecem para um persistente exercício de produção textual que de fato se mostre representativa “da atividade que as pessoas desenvolvem na comunicação social do dia a dia” (Antunes, 2005; 23). Ao lado desses, encontra-se a pouca orientação trazida pelos livros didáticos ao professor, no intuito de que este realize um trabalho consistente no que diz respeito às questões textuais.

Desse modo, acaba por perpetuar-se, no cotidiano da sala de aula, uma prática de escritura de texto muito pouco produtiva. Na medida em que, em algumas escolas, o projeto pedagógico se encontra totalmente voltado para os exames vestibulares, que ocorrem somente ao final do terceiro ano, verifica-se, ao longo dos três anos, um verdadeiro trabalho de “adestramento de produção textual”, reproduzindo, quase sempre, propostas semelhantes àquelas presentes nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com a intenção de tentar garantir ao aluno classificação no curso de nível superior que este deseja cursar. Não há dúvidas de que um trabalho que segue esse tipo de orientação muito se afasta do propósito de desenvolver no aluno a capacidade autoral.

Mesmo nos cursos de Letras, nos quais o graduando entra em contato com recentes pesquisas linguísticas, estudos sobre a prática de leitura e de produção de textos, por exemplo, o que se costuma ver é esse aluno, especialmente nas disciplinas relacionadas à Prática de Ensino, optar por um trabalho docente muito diferente daquele que lhe é apresentado nas aulas das disciplinas que compõem o curso. O futuro professor da Língua Portuguesa acaba, portanto, por repetir a maneira como ele próprio aprendeu, no Ensino Fundamental ou Médio, num círculo vicioso que impede a mudança dos desastrosos resultados nos diferentes níveis de ensino.

Assim sendo, a educação brasileira, em especial o ensino da Língua Portuguesa, carece da disposição mental dos futuros professores, de modo que efetivas transformações verdadeiramente ocorram e garantam aquilo que normalmente se ouve referir por educação cidadã, isto é, um ensino de língua materna que não só garanta não só a inserção do indivíduo na sociedade, mas também promova as mudanças necessárias. Nesse caso, o domínio da norma padrão, a forma de expressão verbal socialmente prestigiada, auxilia sobremaneira esse processo, na medida em que amplia o universo quanto ao uso adequado da expressão linguística, nas situações em que o registro formal se faz necessário. De nada adiantam, portanto, leis, decretos, parâmetros curriculares bem feitos, se o cotidiano da sala de aula permanece o mesmo de há cerca de vinte anos.

É necessário que o aluno perceba que ler ou escrever um texto é muito mais do que compreender ou organizar palavras em frases e parágrafos. Segundo Henriques (2008:15), a leitura e a produção de textos envolvem “um amplo mecanismo a partir do qual o pensamento e as pretensões comunicativas do autor se apresentam para reflexão e avaliação do leitor”.

Ainda de acordo com o autor supracitado,

O estudo da análise sintática é um dos pontos fundamentais na formação de quem se pretende um usuário competente de sua língua. Duas das habilidades principais de uma pessoa culta repousam nas atividades de ler e de escrever, ações que podem caracterizar não só nossas carreiras profissionais, mas também nossa vida como cidadãos. (Henriques, 2008: 15)

Assim, por conta do importante papel que o campo dos estudos sintáticos representa tanto para a leitura quanto para a escrita, o presente artigo tem como foco um dos problemas encontrados com frequência nos textos dos alunos de diferentes níveis: a quebra de paralelismo sintático nos textos acadêmicos. Ainda que estudos relativos ao

processo sintático da coordenação tenham feito parte da vida escolar desses alunos, ao longo de, pelo menos doze anos, evidencia-se o fato de eles, ao estruturarem determinadas passagens de seus textos, demonstrarem, efetivamente, desconhecer em que consiste o processo de coordenar orações que compõem um período composto.

O *corpus* do presente estudo é formado por algumas das passagens extraídas de textos de gêneros acadêmicos, escritos por graduandos de cursos de Letras de diferentes períodos. Além da análise do *corpus*, são apresentadas algumas orientações metodológicas, visando a minimizar ou a solucionar esse tipo de desvio.

## **2- Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa**

Em sua relação com o outro e com o mundo, duas são as principais preocupações que o ser humano apresenta: conhecer e comunicar. A primeira – conhecer – diz respeito à necessidade de apreensão de tudo quanto se ache ao seu redor, ao desejo de obter informações das mais diferentes naturezas, para que, tomando consciência da existência dos seres e das coisas, bem como da maneira como relacionar-se com eles, possa, por meio desse saber, inserir-se no ambiente, no intuito de melhor interagir e autodefender-se. A conhecida curiosidade infantil constitui etapa inicial de satisfação dessa necessidade, que, na verdade, se processa ao longo da vida, podendo variar de intensidade de indivíduo para indivíduo. A segunda dessas preocupações – comunicar–, etimologicamente “pôr em comum”, corresponde, em sentido restrito, à troca de mensagens ou de informações entre os seres humanos. Reafirmando Aristóteles, o homem é um ser social; não nasceu, portanto, para viver sozinho, e é justamente esse caráter gregário por excelência que determina a necessidade de relacionar-se com o outro, compartilhando conhecimentos, interagindo socialmente.

Para que seus propósitos, tanto na área do conhecer quanto no do comunicar, sejam atingidos, o ser humano utiliza um instrumento específico para o estabelecimento das relações: a linguagem, ou seja, “capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica...” (Dubois, 1978: 387).

A natureza do presente estudo faz com que o olhar se volte para a produção escrita, a ser utilizada adequadamente, em consonância com as diversas situações de

produção de textos acadêmicos, no sentido de atender eficientemente ao papel que lhe destina cada uma das práticas.

Tal ligação existente entre o ser humano, a língua e o mundo de imediato traz à mente Drummond (1974), segundo o qual “Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos...”. Sem qualquer pretensão de contradizer o pensamento drummondiano, julgamos pertinente revê-lo e afirmar que, verdadeiramente, entre discursos das mais diferentes naturezas nos estabelecemos socialmente, cumprindo cada um deles um papel específico no meio sociocultural onde circulam. Segundo Bakhtin (2000: 279),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

As constantes e variadas formas de utilização da língua como instrumento de realização efetiva de práticas sociais evidencia o seu papel como elemento de interação entre os membros de uma dada comunidade. Nesse intercâmbio social, cada enunciado produzido apresenta marcas tais, que visam a garantir a realização do propósito a ele destinado. A sociedade reconhece, por meio de determinadas especificidades, a finalidade das produções verbais que abriga. No dizer de Bakhtin (2000), tal reconhecimento decorre de três elementos importantes: o conteúdo temático; a escolha adequada dos elementos linguísticos que melhor respondam ao papel destinado, envolvendo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional; juntos compõem um todo que vai corresponder diretamente às peculiaridades de diferentes esferas sociais, entre as quais se encontra o domínio acadêmico.

Portanto, a língua garante que, no *âmbito* social, cada atividade possa representar-se por meio de um conjunto rico, variado e relativamente estável de enunciados, que passaram a ser denominados gêneros textuais. A novidade da concepção bakhtiniana está no fato de os diferentes gêneros serem definidos por critérios que extrapolam o universo linguístico, uma vez que as condições e as finalidades específicas de uso se evidenciam. A relativa estabilidade dos diferentes construtos, por sua vez, decorre da própria atividade humana; o desejo de conhecer, de ampliar seu universo leva o ser humano a novas descobertas e invenções que acabam

por acarretar mudanças na ordem social. Assim, alterações na rede social de relações tendem a implicar o estabelecimento de novas esferas que certamente irão apresentar enunciados próprios de representação, o que pode acarretar o desaparecimento ou não de algum outro já existente.

O emprego do termo “gêneros”, em um primeiro momento, estava associado a outras áreas, tais como os gêneros retóricos, cujos estudos privilegiaram a natureza verbal do enunciado; os gêneros literários, que focavam o aspecto artístico-literário, e os gêneros do discurso cotidiano, que colocavam em evidência a especificidade do discurso oral. Modernamente, porém, a relação estabelecida entre o uso da língua e as práticas sociais leva em conta enunciados até então não incluídos nos estudos relativos à criação verbal. Desse modo, amplia-se o universo a ser considerado e nele estão presentes cartas de diferentes naturezas, documentos oficiais, receitas culinárias, avisos, contratos de prestação de serviços, entre outros.

Na condição de práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são fenômenos diretamente vinculados à vida social e cultural por meio dos quais se estabilizam as atividades comunicativas cotidianas. De acordo com Marcuschi (2005:19),

Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...) numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada *cultura eletrônica* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Embora sejam maleáveis, dinâmicos, plásticos, dada a natureza sociopragmática que apresentam, é possível determiná-los, de um lado, pelas suas funções cognitivas, comunicativas e institucionais; de outro, pelos traços linguísticos e estruturais.

Ainda que o foco deste artigo seja a produção de textos acadêmicos de graduandos de cursos de Letras, é certo que, como anteriormente apresentado, o desempenho dos graduandos se deve, em grande parte, às experiências que viveram no Ensino Básico, tanto em termos positivos quanto negativos. Assim, é necessário trazer à tona, mais uma vez, aspectos relativos a esse nível de ensino. Se o objetivo da Educação Básica é aproximar o aluno do mundo em que ele vive, não só lhe dando

condições de interagir com esse mundo, mas também lhe desenvolvendo a capacidade de, pelo domínio da linguagem, inserir-se, proficientemente, em diferentes situações comunicativas, a relação língua-vida, além de essencial, é estreita e recíproca. Portanto, o trabalho com os diferentes gêneros tanto atende às necessidades primeiras do ensino, quanto se apresenta como esclarecedor de dúvidas que ainda persistem em relação ao ensino da língua portuguesa: o trabalho com a língua viva, em situação real de uso.

Portanto, a visão da língua portuguesa como elemento de interação social tornou imperativa a revisão de maneira como a produção escrita, em alguns espaços, ainda vem sendo trabalhada. É certo que produzir um texto corresponde a estruturá-lo, considerando os diferentes modos como o autor se coloca em relação ao objeto de sua criação. Na condição de observador, identificando-o, localizando-o e qualificando-o, num certo momento; no papel de narrador, relatando fatos, dispostos em uma sucessão temporal, cronológica ou não; na qualidade de expositor/argumentador, discutindo, expondo, ou defendendo pontos de vista e argumentos, em qualquer momento, com o fito de convencer ou de persuadir o interlocutor; ou seja, descrever, narrar, expor e argumentar. Desse modo, ao lado dessa tipologia textual, teoricamente definida por uma natureza linguística, cujas marcas correspondem, basicamente, a aspectos lexicais e sintáticos, emprego de tempos verbais, relações lógicas, uma outra tipologia precisa correr em paralelo, na medida em que, mesmo se apoiando nos procedimentos daquela, na vida diária, são as características sociocomunicativas, definidas por seus traços interativos, suas propriedades funcionais, que distinguem os diferentes textos, na qualidade de produtos culturais com os quais entramos em contato, e que dão conta, como já referido, do conceito de gênero textual. Do mesmo modo que é impossível a interação a não ser por meio de algum texto, razão pela qual, no início desta seção, ampliamos a concepção drummondiana, não ocorre interação verbal a não ser por meio de algum gênero.

O trabalho com gêneros textuais, não resta dúvida, constitui excelente oportunidade para que o aluno lide com a língua, em seus mais diversos usos no dia a dia. Nada do que se faz linguisticamente estará, portanto, fora de ser feito em algum gênero. Não é excessivo, pois, reafirmar que aquilo a que visa o ensino é a produção de textos, e não de enunciados soltos, desvinculados da realidade. Do mesmo modo, questões de ordem gramatical não perdem sua importância; ao contrário, o lugar de tal conhecimento mantém-se preservado e valorizado. Muda-se, apenas, o propósito do domínio desse conteúdo; torna-se ele fonte de reconhecimento e de utilização de uso,

levando em conta a natureza social da produção oral ou escrita, ao lado da maior ou menor liberdade formal de que se dispõe na situação de escritura.

### **3- Sintaxe e competência comunicativa**

No trabalho da sala de aula, a preocupação do professor consciente da premência da adoção de uma nova metodologia na abordagem dos fatos gramaticais leva-o a trabalhar com a preocupação maior de fazer desses conteúdos um meio do qual o aluno faz uso para desenvolver sua capacidade de expressão, na medida em que passa a ser capaz de perceber a língua como um instrumento vivo e rico, que ele pode administrar de maneira funcional e criativa.

Ainda que menos frequente, ainda é possível perceber, na Educação Básica, o ensino de fatos gramaticais privilegiando o domínio de nomenclaturas e de regras de emprego de acordo com a norma padrão. Os exercícios encontrados nos livros didáticos solicitam que o aluno, no campo específico da sintaxe, nomeie os termos de uma oração; identifique o tipo de sujeito presente em uma frase; identifique a estruturação sintática predominante em determinado período; divida períodos em orações e classifique cada uma delas, por exemplo.

A metodologia empregada limita-se, pois, ao registro dos elementos sintáticos no nível da frase, frequentemente. O texto, quando utilizado, funciona mais como um pretexto para a apresentação dos fatos gramaticais, à semelhança do que ocorre com o trabalho com frases. Os conceitos que sustentam a nomenclatura utilizada praticamente não são discutidos com o aluno, tampouco mencionados, na maior parte das vezes.

Desse modo, o estudo da sintaxe da Língua Portuguesa restringe-se a atividades de etiquetagem, nas quais a memória do aluno para decorar tudo quanto lhe é apresentado se mostra crucial no processo. A funcionalidade do uso, bem como a funcionalidade do emprego dos diferentes aspectos sintáticos deixam de existir, basicamente pelo fato de o conhecimento sintático não ser enxergado pelo professor como domínio essencial na produção de textos. Revela-se, infelizmente em alguns casos, a efetiva disjunção entre o conhecimento gramatical e a leitura e produção de textos; ou seja, conhecer a gramática da língua materna, para alguns professores, ainda não apresenta qualquer relação com o ato de ler, de falar e de escrever.

Essa maneira equivocada de ensinar gramática é, muitas vezes, reforçada por algumas escolas, que, possivelmente por desconhecerem o caráter indissociável que existe entre as “três disciplinas”, organizam seus horários com aulas separadas de Gramática, Literatura e Redação, com professores distintos, que muitas vezes não encontram espaço para discutir a melhor maneira de aproximar e tornar coesos os conteúdos com os quais trabalham, ou, pior ainda, com professores que apresentam olhares totalmente distintos em relação ao ensino da língua portuguesa, ao elo verdadeiramente existente entre o conhecimento gramatical e a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros, literários ou não literários.

A consequência dessa maneira de proceder se evidencia mais frequentemente quando da produção de textos pelo aluno. Segundo Bastos e Mattos (1992: 1), “A dificuldade que os alunos enfrentam não está no ato de narrar, de descrever, de expor ou de argumentar, mas no fato de que esses modos de organização textual devem ser expressos pela escrita”. Assim, segundo as autoras,

Produzir textos torna-se uma questão mais complicada quando a metodologia usada para solicitá-los facilita o surgimento de textos incoerentes e inverossímeis. A má formação de frases e a má estruturação de períodos decorrem, frequentemente, dessa incoerência. (Bastos; Mattos, 1992: 3)

A necessidade de revisão metodológica no ensino da gramática da língua portuguesa, mais uma vez, é ratificada. Segundo Coseriu (1992), três são os níveis de competência linguística: o saber elocutivo, o saber idiomático e o saber expressivo. O saber elocutivo diz respeito à competência linguística, ou seja, à capacidade de o ser humano falar; o idiomático está relacionado a uma linguística particular, isto é, envolve a capacidade de o homem falar uma determinada língua; o expressivo liga-se à competência discursiva ou textual: a capacidade de construir textos em uma situação determinada.

O uso linguístico deve estar sempre adequado às situações e aos contextos, tanto nos textos falados quanto nos escritos. Assim, do ponto de vista da competência textual, o usuário da língua deve ter em mente que, apesar de o conteúdo ser o mesmo, sua forma de expressão, falada ou escrita, deve corresponder à situação comunicativa em que se encontra. Sob esse prisma, os conceitos linguísticos de adequação/inadequação superam os de certo/errado. Assim, a ideia de “falar e escrever bem” repousa, verdadeiramente, na percepção do registro mais adequado à situação,

perdendo valor o cartesianismo que caracteriza as noções de certo e errado. Nada é, portanto, absoluto em termos do uso da língua; ao contrário, tudo é relativo.

A grande questão decorrente do conteúdo acima se liga ao seguinte fato: só é capaz de escolher a forma de expressão oral ou escrita adequada à situação em que se encontra aquele que domina diferentes registros linguísticos, particularmente o formal e o informal, com suas normas específicas. Caso tal conhecimento não ocorra, não haverá efetivamente uma escolha quanto ao uso da língua. Desse modo, evidencia-se a importância do domínio da norma padrão da língua portuguesa, a fim de que seu uso por parte do usuário siga as orientações gramaticais concernentes a fatos distintos, ou subverta-as com um propósito claro e definido. Logo, visa-se a um ensino que valorize o conhecimento dos fatos gramaticais não como uma finalidade em si mesmos, mas como instrumentos orientadores da leitura e da produção textual; no nosso caso específico, o conhecimento da sintaxe.

No dizer de Henriques (2008:15), “A análise sintática é a análise das relações. Na estrutura da oração, estudamos as relações que as palavras mantêm entre si na frase”.

Portanto, “Não se pode dizer qual é a função sintática de um termo se não se encontra o outro termo com o qual se relaciona” (Henriques, 2008:15). O mesmo se aplica em relação à análise do conjunto formado por duas ou mais orações, ao qual denominamos período composto, segundo a gramática tradicional: no nível do período composto, o que se busca é estabelecer as relações que as orações que o compõem estabelecem umas com as outras no enunciado.

Pensando o conhecimento da sintaxe sob o prisma da produção textual, é certo afirmar que, apropriando-se das estruturas sintáticas de sua língua materna, o usuário estará capacitado a integrar-se de forma plena na sociedade em que vive. Desse modo, todo texto produzido em situações comunicativas que priorizem o registro linguístico da norma padrão deve estruturar-se, buscando “uma adequação gramatical compatível com as pretensões e os intuitos de seu autor, que (...) procurará atingir o nível de exigência da linguagem (...) pela comunidade culta em que se insere” (Henriques, 2008:16).

O referido autor chama ainda a atenção para o fato de a complexidade e a expressividade de um texto se medirem a partir de vários parâmetros, entre os quais se encontra a observação da estrutura sintática de seus períodos e parágrafos. Assim, o estudo da sintaxe constitui “um dos caminhos para desvendar os mecanismos composicionais escolhidos pelo autor de um texto, sendo a nomenclatura e a fixação das

regras básicas do relacionamento sintático estratégias didáticas – e não o motivo principal do estudo” (Henriques, 2008:95).

A crítica, pois, que se faz aos estudos gramaticais na Educação Básica, que acabam se refletindo no nível superior, só tem razão de existir, no dizer de Franchi (2006:51) “porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos”. Fundamental é, na descrição gramatical, segundo o autor, “estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção de sentido” (Franchi,2008:88).

Portanto, “Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos” (Franchi, 2008:99). Faz-se, pois, necessário

concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e dos princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber. (Franchi, 2008:99).

No caso específico do período composto por coordenação, o estudo não pode limitar-se à identificação da estrutura sintática predominante no enunciado que se apresenta, tampouco à classificação das orações coordenadas que o compõem. Um estudo de sintaxe voltado para a leitura e para a produção textual deve dar ao aluno condições de compreender o princípio em que se apoia a coordenação, a fim de que, conscientemente, possa evitar estruturas malformadas, comprometendo sua produção textual.

#### **4- Coordenação e paralelismo sintático**

Em um período composto, as orações que o compõem se interligam mediante dois processos de estruturação sintática: a coordenação e a subordinação. Geralmente, a estruturação por justaposição e por correlação são estudadas relacionadas, respectivamente, à primeira e à segunda.

Bechara (2009) denomina *grupo oracional* o conjunto integrado por orações sintaticamente independentes, que, por esse motivo, poderiam aparecer separadas por ponto final. A independência sintática relaciona-se diretamente ao fato de cada uma dessas orações presentes no enunciado pertencerem à mesma camada gramatical, o que, por sua vez, caracteriza a estruturação sintática conhecida como parataxe ou coordenação.

De acordo com Garcia (2006:42),

Na coordenação (também dita *parataxe*), que é um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos, as orações se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função, devem ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligam por meio de conectivos chamados *conjunções coordenativas*. É, em essência, um processo de *encadeamento* de ideias.

Ainda segundo Garcia (2006), a subordinação (ou hipotaxe) constitui, ao contrário da anterior, constitui um processo de hierarquização, não ocorrendo, portanto, paralelismo, e sim desigualdade de funções e de valores sintáticos.

No dizer de Bechara (2009:48),

Consiste a parataxe na propriedade mediante a qual duas ou mais unidades de um mesmo estrato funcional podem combinar-se nesse mesmo nível para constituir, no mesmo estrato, uma nova unidade suscetível de contrair relações sintagmáticas próprias das unidades simples deste estrato. Portanto, o que caracteriza a parataxe é a circunstância de que unidades combinadas são equivalentes do ponto de vista gramatical, isto é, uma não determina a outra, de modo que a unidade resultante da combinação é também gramaticalmente equivalente às unidades combinadas.

Conclui-se, pois, que só é possível coordenar orações que apresentem uma mesma função textual, palavras e grupos de palavras de mesmas funções, do mesmo modo que orações e termos oracionais coordenados entre si devam apresentar estrutura gramatical idêntica; ou seja, a ideias similares deve corresponder estruturação similar. Segundo Garcia (2006), a essa similaridade se costuma chamar *paralelismo* ou *simetria* de construção. “Trata-se, portanto de uma diretriz (...) que muitas vezes saneia a frase, evitando construções incorretas, algumas, inadequadas, outras” (Garcia, 2006:53). Seja o exemplo trazido pelo referido autor: “Estamos ameaçados de um livro terrível e que pode lançar o desespero nas fileiras literárias.” (Garcia, 2006:53). No presente enunciado, encontram-se coordenados pela conjunção coordenativa aditiva “e” os seguintes adjuntos adnominais do núcleo “livro”: o adjetivo “terrível” e a oração

subordinada adjetiva “que pode lançar o desespero nas fileiras literárias”. A diferença existente na estruturação dos adjuntos torna o enunciado inadequado. A fim de evitar a quebra do paralelismo ou da simetria, seria mais adequado que o autor do enunciado utilizasse uma das seguintes formas estruturais: “Estamos ameaçados de um livro terrível e capaz de lançar o desespero nas fileiras literárias” ou “Estamos ameaçados de um livro que é terrível e (que) pode lançar o desespero nas fileiras literárias”. A escolha de uma ou de outra forma constituirá uma questão de contexto ou de estilo.

Assim, de acordo com Azeredo (2008:510), o paralelismo sintático

É a perfeita correlação na estruturação sintática da frase. Como a coordenação é um processo que encadeia valores sintáticos idênticos, presume-se que os elementos sintáticos coordenados entre si devam apresentar, em princípio, estruturas gramaticais similares. Isso significa que a coordenação sintática deve comportar constituintes do mesmo tipo.

Para exemplificar o fragmento acima, o autor em questão apresenta o seguinte enunciado: “Não ando a cavalo por ter medo e porque não tenho roupa adequada”. A quebra da simetria encontra-se no fato de as orações subordinadas adverbiais causais, coordenadas entre si, apresentarem estruturas diferentes: a primeira – “por ter medo” – é reduzida de infinitivo e introduzida pela preposição *por*; a segunda – “porque não tenho roupa adequada” – é desenvolvida e introduzida pela conjunção *porque*. No intuito de atingir o princípio do paralelismo, duas soluções se mostram adequadas: “Não ando a cavalo por ter medo e (por) não ter roupa adequada” ou “Não ando a cavalo porque tenho medo e (porque) não tenho roupa adequada”. Segundo Antunes (2005), o paralelismo sintático constitui um recurso de coesão muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos. Ocorre, portanto, no paralelismo sintático, o processo de coesão referencial, “que se faz por repetição de estruturas sintáticas, ou seja, por uma série de frases que apresentam estruturas gramaticais idênticas” (Azeredo, 2008: 511)

Cabe ressaltar aqui que não só as gramáticas escolares, mas também os livros didáticos praticamente não apresentam, em seus capítulos, explorações relativas às questões textuais que decorrem desse conteúdo sintático. Reforçam, dessa maneira, a disjunção, tão frequente nas atividades escolares da Educação Básica, do conhecimento do processo sintático da coordenação (e não somente esse conteúdo) da produção textual.

## 5- Quebra do paralelismo sintático e produção textual

A presente seção tem a finalidade de apresentar e analisar parte do *corpus* da pesquisa em curso, constituído, como referido no início deste artigo, por enunciados extraídos de textos acadêmicos produzidos por alunos dos períodos iniciais de cursos de Letras. Cada um desses enunciados virá precedido por uma letra do alfabeto e, por razões éticas, foram omitidos o nome dos graduandos, bem como o das instituições onde fazem o curso.

- A) “Essa afirmação se baseia no fato de que é sabido que grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura e, sobretudo, de produção de texto”.

Levando-se em conta o trecho “grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura e, sobretudo, de produção de texto”, observa-se a quebra do paralelismo sintático em três momentos. O primeiro diz respeito ao estabelecimento da coordenação entre orações com o emprego de *não só e e*. Segundo Garcia (2006), o par correlato é formado por *não só ... mas também e*, preferencialmente, orienta “paralelismo estrutural das expressões que se seguem a cada um dos elementos que o constituem” (Garcia, 2006: 54). Cabe aqui acrescentar que o emprego do termo “sobretudo” não se coaduna com o uso do par aditivo correlato. O segundo corresponde ao fato de o graduando coordenar elementos sintáticos diferentes: uma oração reduzida de infinitivo – “em desenvolver a prática da leitura” – e um complemento nominal – “de produção de texto”. A terceira quebra envolve a presença do artigo definido *a* no complemento nominal “da leitura” e a ausência do artigo definido *o* no complemento nominal “de produção de texto”.

Para estabelecer o paralelismo sintático no enunciado em questão, o graduando deveria estruturar a passagem de uma das seguintes maneiras:

A’: ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura, mas também em produzir texto, estrutura em que se mantém o paralelismo na coordenação de duas orações reduzidas de infinitivo;

A’’: ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade em desenvolver não só a prática da leitura, mas também a produção de texto, estrutura em que se estabelece o paralelismo na coordenação de dois objetos diretos;

A'': ... grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade em desenvolver a prática não só da leitura, mas também da produção de texto, estrutura que mantém o paralelismo na coordenação de dois complementos nominais.

B) Com isso, o desejo do novo, de conhecer diferentes mundos e a partir deles refletir sobre a sociedade, sobre o papel que se desempenha junto a ela e sobre si mesmo, é interrompido por um currículo e uma prática que prezam a quantidade no lugar da qualidade.

Consideremos o início do parágrafo: “Com isso, o desejo do novo, de conhecer diferentes mundos...”. A quebra do paralelismo se estabeleceu na medida em que o graduando coordenou complementos nominais com estruturas distintas: “do novo” é um termo e “de conhecer diferentes mundos”, uma oração reduzida de infinitivo. Para que a simetria se mantivesse, o trecho destacado deveria ser escrito com uma das seguintes formas:

B': Com isso, o desejo do novo, do conhecimento de diferentes mundos, a qual coordena dois termos de mesmo valor sintático;

B'': Com isso, o desejo de construir o novo, de conhecer diferentes mundos, estruturação que coordena duas orações reduzidas com a mesma função.

C) “A intenção era encontrar uma maneira de contemplar os anseios da escola e, ao mesmo tempo, que, simultaneamente, contribuísse para o projeto de mudança pretendido pela docente”.

Ao lado da redundância que a passagem apresenta, pelo uso dos termos – “ao mesmo tempo” e “simultaneamente” – a quebra do paralelismo se evidencia na coordenação de orações com valor sintático de complemento nominal, com estruturação sintática distinta: “de contemplar os anseios da escola” e “que (...) contribuísse para o projeto de mudança pretendido pelo docente”. Na reescritura do período, evitando a redundância (escolhendo uma das marcas com valor temporal) e mantendo o paralelismo, o graduando poderia escolher entre as seguintes formas possíveis:

C') ... de contemplar os anseios da escola e (, ao mesmo tempo,) (,simultaneamente,) contribuir para o projeto de mudança pretendido pelo docente, estruturação que coordena duas orações reduzidas de infinitivo;

C”) ... que contemplasse os anseios da escola e (, ao mesmo tempo,) (,simultaneamente,) (que) contribuísse para o projeto de mudança pretendido pelo docente, na qual se coordenam duas orações desenvolvidas.

Os exemplos apresentados ratificam a ideia de que o graduando, provavelmente em função da metodologia equivocada desenvolvida na Educação Básica, com a dissociação do estudo gramatical da produção de textos, não é capaz de reconhecer os princípios que regem o processo sintático da coordenação, o que o leva a produzir textos sem simetria e sem coesão.

Desse modo, alguns dos problemas verificados na escrita dos graduandos se iniciam, na verdade, na Educação Básica. Na medida em que o professor desenvolva sua prática pedagógica voltada para a ideia de que conhecimento gramatical, leitura e produção de texto são indissociáveis, a possibilidade de melhores resultados por parte dos alunos aumentará. Todos sabemos que atividades de sistematização e fixação referentes aos estudos gramaticais são necessárias e, portanto, devem ser realizadas; no entanto, não deve o professor perder de vista o fato de o ensino da gramática da língua materna deve ser visto como instrumento para as atividades de leitura e de produção textual. Concordamos, portanto, com Bastos e Mattos (1992:2), quando afirmam que somente com um trabalho dedicado especificamente às dificuldades da língua, quando da produção de textos, tanto orais quanto escritos, será capaz de promover a capacidade de os alunos produzirem textos, “de acordo com a norma de prestígio, capacidade que continua tolhida mesmo após eles terem estudado os tópicos gramaticais relativos a tais dificuldades”.

Nesse aspecto, buscamos reforço do referido procedimento em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), para os quais, a produção de textos orais e escritos deve seguir um procedimento: a partir da apresentação de uma situação, haverá uma produção inicial, à qual se seguem módulos que têm o propósito “de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011: 87), que darão base à produção final.

Conclui-se, pois, que tanto o ato ler quanto o de escrever podem e devem ser ensinados na escola. Professor e aluno trabalhando juntos no desenvolvimento dessas habilidades.

## **6- Considerações finais**

Falar e escrever constitui atividade de interação, de intercâmbio verbal. Como afirmamos no início deste artigo, não interagimos com o outro por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente ou desconexas, mas por meio de textos, orais ou escritos, que devem ser adequados às diferentes situações comunicativas nas quais nos inserimos.

Ainda que tal constatação seja evidente no dia a dia, essa prática não prevalece, em alguns casos, nas propostas de ensino de língua portuguesa, especialmente naquelas em que ocorre a disjunção do conteúdo gramatical da prática de leitura e escrita.

O erro gramatical no texto do aluno em geral, especificamente no do graduando, não ocorre, necessariamente, da má assimilação do tópico gramatical. Cremos que os problemas que se manifestam na produção textual decorrem de conteúdos que não foram bem assimilados ou que foram apresentados fora do emprego em textos.

No cotidiano da produção textual em sala de aula, os alunos, em muitos casos, não são levados a refletir acerca de sua produção. Estão, muitas vezes, no caso da produção escrita, mais preocupados em preencher, o mais rápido possível, o total de linhas solicitado pelo professor, como prestes a se livrar de um fardo.

Dentro desse quadro de realidade, mostra-se imprescindível uma reorientação metodológica, no intuito de que o aluno possa perceber que ele não fala e escreve somente na escola, mas que falar e escrever de modo adequado ao momento social em que se encontra faz parte de sua vida e da construção de sua cidadania.

Um dos recursos possíveis para o desenvolvimento da referida reflexão está na leitura e reescritura dos textos produzidos, com o propósito de tornar o aluno sensível à utilização da língua materna.

Conclui-se, pois, que o estudo do conteúdo gramatical é importante e necessário. A crítica que se faz ao ensino da gramática na Educação Básica volta-se, exclusivamente, para aqueles profissionais que continuam a concebê-la de modo estreito e restrito, bem como para aqueles que apresentam exercícios que somente dão destaque a classificações e à nomenclatura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Irlandé. 2005. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Azeredo, José Carlos de. 2008. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2ed. São Paulo: Publifolha.
- Bakhtin, Mikhail. 2000. *Estética da criação verbal*. 3ed. Tradução Maria Ernantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- Bastos, Lúcia Kopschitz; Mattos, Maria Augusta de. 1992. *A produção escrita e a gramática*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. 37ed.rev.ampl.atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Camara, Tania Maria Nunes de Lima. 2006. *Pontuação: perspectivas e ensino*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Letras (UERJ).
- Coseriu, Eugenio. 1992. *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*.
- Dubois, Jean et alii. 1978. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Franchi, Carlos. 2006. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial.
- Garcia, Othon Moacyr. 2006. *Comunicação em prosa moderna*. 26ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Henriques, Claudio Cezar. 2008. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Marcuschi, Luiz Antônio. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Raquel; Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p.19-36.
- Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

## A LINGUAGEM INOVADORA DE “RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA”, DE LIMA BARRETO, PELO VIÉS DO JORNAL

Marta RODRIGUES<sup>73</sup>

### RESUMO

Muito se discute a respeito da função da leitura de textos literários no contexto escolar, tanto como forma de humanização quanto como formação de repertório cultural. Esse processo se reveste, muitas vezes, de uma série de percalços. Algumas das razões de afastamento do leitor/aluno dizem respeito, por exemplo, à diversidade linguística, à descontextualização, à falta de identificação com o conteúdo narrado. No entanto, efetuando uma contextualização adequada e conseguindo fazer da leitura uma reflexão sobre o mundo atual e suas demandas, o afastamento se transforma em aproximação, e a leitura ecoa não só como algo obrigatório, mas também como possibilidade de construção crítica da realidade. Constatei esse fato ao longo dos anos, especialmente ao trabalhar com o Ensino Médio, quando efetivamente os clássicos se tornam "leituras obrigatórias". Ao trabalhar com o romance "Recordações do escrivão Isaías Caminha", do escritor pré-modernista Lima Barreto, em turmas de 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio do Colégio Pedro II, a partir da influência do jornal na construção das verdades sociais no romance, e de sua forte influência para a remodelação da linguagem literária, em comparação à influência midiática nos dias de hoje, essa aproximação se tornou evidente. O trabalho em questão é, desse modo, uma reflexão a respeito dessa leitura, desenvolvida em sala de aula, enfatizando as semelhanças e as diferenças lexicais, e a atualidade da linguagem utilizada por Lima Barreto, que lhe conferiu um viés contemporâneo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lima Barreto; linguagem; jornalismo; ensino.

Muito se discute a respeito da função da leitura de textos literários no contexto escolar, tanto como forma de humanização quanto como formação de repertório cultural. Esse processo se reveste, muitas vezes, de uma série de percalços. Algumas das razões de afastamento do leitor/aluno dizem respeito, por exemplo, à diversidade linguística, à descontextualização, à falta de identificação com o conteúdo narrado. No entanto, efetuando uma contextualização adequada e conseguindo fazer da leitura uma

---

73 CPII - Departamento de Língua Portuguesa, Av. Mem de Sá, 93, apto 1001, CEP 20130-150, Centro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: profmarta2509@gmail.com

reflexão sobre o mundo atual e suas demandas, o afastamento se transforma em aproximação, e a leitura ecoa não só como algo obrigatório, mas também como possibilidade de construção crítica da realidade.

Constatei esse fato ao longo dos anos, especialmente ao trabalhar com o Ensino Médio, quando efetivamente os clássicos se tornam "leituras obrigatórias". Nos romances machadianos, por exemplo, a relação contextual, quando relacionada à contemporaneidade, faz com que o leitor reflita sobre questões político-sociais que até hoje não se resolveram. A visão do homem e da humanidade presente na poesia de Augusto dos Anjos potencializa-se no mundo contemporâneo, das disputas constantes, da competição incessante, em que se prevenir da traição leva a um "escarro na boca que te beija" antes que a mesma o faça.

A educação, cada vez mais, precisa dialogar com as variadas mídias e se apropriar de diferentes linguagens, promovendo os chamados *multiletramentos*. A utilização de linguagens variadas, que integram muitas vezes o repertório dos alunos, para além da cultura tradicionalmente considerada, é um caminho importante para a dinamização da sala de aula. Essa é a perspectiva do multiculturalismo, para cuja importância chama a atenção Jacqueline Barbosa (2007:42-3):

[...] Como uma das marcas identitárias de grupos sociais, o uso das diferentes linguagens ao mesmo tempo constitui e manifesta a diversidade cultural, sendo também marcado pela explicitação das contradições sociais e culturais expressas por contraposições entre o padrão e as variações, o culturalmente valorizado o "marginal", o hegemônico e o contra-hegemônico, o tradicional e a ruptura ou vanguarda. Seja no uso de uma língua, que sempre contará com o fenômeno da variação linguística, seja no interior de uma dada forma de manifestação artística, essas oposições estão presentes e sua exploração deve constituir-se em um dos objetivos da aprendizagem, dado seu valor político, social e cultural. Mais do que contemplar essas diferenças, é preciso considerar efetivamente as manifestações linguísticas e culturais dos alunos e propor diálogos (por vezes, conflituosos) com as demais formas de manifestações culturais, na perspectiva de promover uma ampliação no universo cultural dos alunos que não seja impositiva ou que reafirme as relações de dominações existentes e que acabem por afastar o aluno da escola.

Sabemos que a escola não é livre, ela lida com conteúdos a serem cumpridos, com objetivos próprios a cada segmento, dentro de um currículo mínimo. No entanto, esse fato não deve inviabilizar o trabalho do professor, que precisa aliar conteúdos

programáticos a uma prática educativa que empreste sentido à leitura. Quanto mais situado o leitor puder estar em relação à obra a ser estudada, mais significativa ela será, e mais interessantes serão as intervenções que o aluno venha a fazer. Como afirma Dalvi (2013:74):

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais eliminadas”, que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura).

O desejo é o de conciliar a leitura reflexiva ao ato lúdico de ler e de produzir a partir do que se lê. Em outras palavras, é importante trazer para o contexto didático o prazer na reflexão sobre o que é lido, aproximando o *leitor compulsório*, que lê porque deve, do *leitor lúdico*, que lê porque quer (JAVIER-FALEIROS, 2013:129).

A atribuição de significados ao texto relaciona-se ao horizonte de conhecimentos e experiências do leitor, a sua bagagem pessoal, existencial, ao seu repertório sócio-cultural, linguístico. É desse universo que nasce a compreensão do texto; o leitor tem um papel dinâmico na interação com a leitura, na qual imprimirá sentidos diversos.

Ao trabalhar com o romance *Recordações do escrivo Isaías Caminha*, do escritor pré-modernista Lima Barreto, em turmas de 3ª série do Ensino Médio, do Colégio Pedro II, a partir da influência do jornal na construção das verdades sociais no romance, em comparação à influência midiática nos dias de hoje, essa aproximação se tornou ainda mais evidente. O trabalho em questão é, desse modo, uma reflexão a respeito dessa leitura, desenvolvida em sala de aula, enfatizando as semelhanças e as diferenças lexicais, e a atualidade da linguagem utilizada por Lima Barreto, que lhe conferiu um viés contemporâneo.

Inicialmente, apresentei aos alunos uma crônica de Lima Barreto (2004) acerca das chuvas no Rio de Janeiro, com todas as consequências que qualquer carioca bem conhece.

Chuvas de Verão

As chuvaradas de verão, quase todos os anos, causam no nosso Rio de Janeiro, inundações desastrosas.

As chuvaradas de verão, quase todos os anos, causam no nosso Rio de Janeiro inundações desastrosas.

Além da suspensão total do tráfego, com uma prejudicial interrupção das comunicações entre os vários pontos da cidade, essas inundações causam desastres pessoais lamentáveis, muitas perdas de haveres e destruição de imóveis.

De há muito que a nossa engenharia municipal se devia ter compenetrado do dever de evitar tais acidentes urbanos.

Uma arte tão ousada e quase tão perfeita, como é a engenharia, não deve julgar irresolúvel tão simples problema.

O Rio de Janeiro, da avenida, dos squares, dos freios elétricos, não pode estar à mercê de chuvaradas, mais ou menos violentas, para viver a sua vida integral.

Como está acontecendo atualmente, ele é função da chuva. Uma vergonha!

Não sei nada de engenharia, mas, pelo que me dizem os entendidos, o problema não é tão difícil de resolver como parece fazerem constar os engenheiros municipais, procrastinando a solução da questão.

O Prefeito Passos, que tanto se interessou pelo embelezamento da cidade, descurou completamente de solucionar esse defeito do nosso Rio.

Cidade cercada de montanhas e entre montanhas, que recebe violentamente grandes precipitações atmosféricas, o seu principal defeito a vencer era esse acidente das inundações.

Infelizmente, porém, nos preocupamos muito com os aspectos externos, com as fachadas, e não com o que há de essencial nos problemas da nossa vida urbana, econômica, financeira e social.

O Rio de Janeiro havia passado há pouco mais de um ano por uma enchente que literalmente destruíra partes da cidade, com inúmeras mortes, especialmente na região serrana do Rio (com concentração em Friburgo e Petrópolis). Sem dizer a fonte ou seu autor, discutimos o conteúdo do texto, a linguagem, o enfoque, a pertinência do que era abordado, dentro da categorização da crônica narrativa. Depois da discussão do texto, apresentei o autor e a data em que o texto foi publicado, em jornal do Rio de Janeiro, no Correio da Noite, em 19-01-1915. Essa foi a forma de introduzir um autor que pensou seu tempo, em uma linguagem inovadora para os padrões da época e que mantém, até hoje, seu frescor de atualidade.

Após essa análise, apresentei o autor do texto e sua história. Lima Barreto foi um autor imerso em seu tempo. E esse tempo foi de grandes transformações. Escritor carioca, teve no Rio de Janeiro, então capital de uma ainda recente República, o espaço em que transitou como andarilho que era, e como escritor preocupado em capturar o momento histórico-social da época. As modificações do espaço físico-geográfico do Rio, consequência da necessidade de saneamento, aliada ao desejo de embelezamento, foi objeto de observação atenta e crítica do autor, tanto em seus romances, como *Triste fim de Policarpo Quaresma*, *Recordações do escrívão Isaías Caminha*, *Vida e morte de*

*M. J. Gonzaga de Sá*, em que a cidade emerge como uma personagem no conjunto da história, como em inúmeras crônicas. Encontra-se em seus textos um olhar amoroso, crítico e muitas vezes cáustico sobre a cidade em que habitava e a que serviu como cronista de seus costumes. Negro, intelectual, em terra de “brancos” e de preconceitos, o autor foi capaz, como poucos, de capturar as mudanças de sua época, e essa época passada ecoa presente, e tão contemporânea, ainda em nossos dias.

Aproveitei o ensejo para apresentar trechos de outras crônicas em que o caráter crítico do autor se faz presente, e que dialogavam com a realidade atual, na qual os alunos se encontram inscritos. Se a crônica muitas vezes é considerada o lugar do efêmero na literatura, na medida em que captura um momento delimitado, cujas referências podem se perder no transcorrer do tempo, as crônicas de Lima Barreto funcionam, em grande parte, como um painel da história do Rio de Janeiro que não se limitou ao momento vivido; refletem um tempo, mas também funcionam como uma explicação de muito do que a cidade e o país são hoje.

A crônica “A nossa situação”, publicada em 1920, condensa os vários aspectos de avaliação da realidade brasileira sobre a qual o autor se voltou. Nela, Lima Barreto traça um painel dos inúmeros problemas políticos que assolam o país. A República, que sempre lhe mereceu contundentes críticas, é avaliada em seu processo de solidificação e, mais uma vez, o que resta é um gosto amargo de decepção:

Estes trinta anos de República têm mostrado, mais do que o passado régimen, além da incapacidade dos dirigentes para guiar a massa da população na direção de um relativo bem-estar, a sua profunda desonestidade, os baixos ideais de sua política que, em presença de propinas e gorjetas, lucros ou quais sejam em moeda não trepidam em lançar na miséria, na mendicância, no alcouce, na taverna os seus patrícios, mesmo atirá-los à aventura de uma guerra [...]

Tenho dito muitas vezes aqui e alhures que o princípio geral a que obedece a política republicana é enriquecer cada vez mais os ricos e empobrecer cada vez mais os pobres. (2004:254-255)

A indiferença política em relação aos pobres, os favorecimentos de que as ações governamentais se revestiam, como forma de enriquecimento ilícito são elementos de denúncia constante na obra de Lima Barreto. Nada melhor para um enriquecimento ilegal dos que os desvios de dinheiro que as inúmeras obras proporcionam; é através delas que riquezas foram feitas, e nem ao cabo não há nem mesmo a herança de uma obra que efetivamente favoreça a cidade:

A fortuna nas mãos dos que têm dinheiro ou alcançam possuir algum, por este ou aquele processo inconfessável, graças a toda a sorte de expedientes administrativos e legislativos, em breve é triplicada, quintuplicada, até decuplicada, em detrimento da economias dos pobres e dos remediados [...]

As últimas obras municipais, os famigerados melhoramentos de Copacabana, Vidigal, Leblon, Ubatuba e lagos dos Patos, mostram ao mais incrédulo como essas obras sem utilidade geral, sem alcance algum para a totalidade da população, são mais levadas a efeito para proteger certos e determinados indivíduos do que mesmo para embelezar, no mínimo, a cidade. (2004:255)

A crônica faz um apanhado dos muitos problemas que assolavam (?) o país, como a ausência de investimento em ferrovias, o alto preço dos alimentos (cita, inclusive, o valor da carne seca, antes acessível aos pobres, e que, pelo preço da época, tornara-se um alimento fora de alcance, fazendo-nos lembrar de que hoje a mesma carne vale o preço de uma picanha), a ausência uma política de continuidade entre os governantes: “Tudo é feito aos saltos e o governo que substitui outro, trata logo de desmanchar aquilo que o antecessor fez” (p.257). Cita o problema da seca, e o descaso em relação ao problema que se perpetua, sem nenhuma ação efetiva que, ao menos, minimizasse seus efeitos. Os intelectuais do país, que tanto valor sempre deu aos “doutores”, contra os quais tanto se opôs Lima Barreto, ele mesmo impedido de se tornar um engenheiro pelas sucessivas reprovações em Mecânica impingidas por um professor da Escola Politécnica, não conseguem pensar sua própria realidade e, conseqüentemente, são incapazes de efetuar as mudanças efetivamente necessárias.

Dentre os inúmeros fracassos das ações políticas, o de manter a cidade sempre à mercê dos efeitos das chuvas de todos os verões chama a atenção. Ano após ano, as enchentes pegam “desprevenidos” os comandantes da cidade, que se surpreendem com sua capacidade destrutiva, mas que nada fazem para ao menos ministra seus efeitos, como visto na primeira crônica apresentada. Os personagens mudam, as siglas dos partidos se alteram, os discursos se sucedem, mas o *déjà vu* se mantém.

Ao longo de suas muitas crônicas, Lima Barreto conseguiu abranger com seu olhar as transformações da cidade, as questões político-sociais de seu tempo; deu ao subúrbio visibilidade, colocando em evidência a classe desfavorecida, e as injustiças de que eram vítimas. Apesar de terminar uma de suas crônicas afirmando que “o Brasil é feito para desanimar” e que o melhor é não tratar desses assuntos, os quais tanto provocam desgosto, escrevia para lutar contra essa desilusão; porque sempre acreditou

que o papel do escritor, antes de qualquer coisa, é o de ser um militante em prol de seu país e de seu povo, o que cumpriu até final de sua curta e produtiva vida literária.

Lima Barreto foi um cronista independente, o que lhe possibilitou apresentar uma visão contundentemente crítica da realidade. Por ter inicialmente se incompatibilizado com a imprensa carioca, em decorrência de seu romance *Recordações do escrivo Isaias Caminha*, no qual expôs os bastidores do jornalismo da época, especificamente do mais famoso jornal do seu tempo, o *Correio da Manhã*, de Edmundo Bittencourt, que no romance se chama *O Globo*, de forma satírica, desmoralizando os detentores do poder midiático e suas influências sociais, angariou a antipatia dos poderosos e teve várias portas de jornais fechadas. Por isso, passou a contribuir em pequenos periódicos, nos quais tinha liberdade de expressão. Quando volta a ter posto de trabalho na grande imprensa, ela só se fazia possível se lhe fosse garantida independência de pensamento e expressão.

A partir daí, apresentamos a proposta de leitura bimestral, do romance de Lima Barreto cujo conteúdo se mostra absolutamente contemporâneo: *Recordações do escrivo Isaias Caminha*.

O romance em questão foi, por opção de Lima Barreto, aquele que, polemicamente, o lançou ao mundo das letras (embora ele tivesse outro praticamente pronto, bem menos polêmico, *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*), mexendo no vespeiro da imprensa carioca que se solidificava e se estruturava como um quarto poder na organização social pós-republicana.

Antes de mais nada, discutimos o conceito de romance, daquilo que identificaria e caracterizaria o gênero a partir da narrativa em estudo especificamente. Como gênero em evolução, o romance reflete e registra a transformação da própria realidade, e, assim, quase sempre mergulha no tempo enquanto este se realiza; não há um afastamento temporal, há uma inserção no tempo presente, nos fatos contemporâneos, enquanto se concretizam: “O romance é o único gênero em evolução, por isso ele reflete mais profundamente, mais substancialmente, mais sensivelmente e mais rapidamente a evolução da própria realidade.” (BAKHTIN, 1998:400). E, se a realidade se altera, há a necessidade da “produção de um novo tipo de objetividade”, de acordo com a “transformação das atitudes subjetivas do leitor” (JAMESON, 1992:155).

Lima Barreto, ao fazer representações de seu tempo, de um real inacabado, se aproveita dessa liberdade de atuação do romancista. No entanto, independentemente dos dados da realidade do eu do autor ali presentes, o romance termina por ser o retrato de

um tempo em processo de profundas modificações, especialmente no que diz respeito ao papel do escritor e da recepção do objeto literário.

Um personagem como Isaías Caminha é filho de seu tempo; só pode existir e justificar-se em sua individualidade em consequência do tempo, histórico e social, em que vive e do espaço em que se insere. Como figura de um tempo de modernidade, tem na experiência diária a prática de sua existência, uma vez que o cotidiano passa a ser “objeto merecedor de atenção representacional” (COHEN, 2004:260-1).

A proposta de leitura do romance se deu a partir de três eixos: o processo de desilusão do personagem Isaías Caminha, interiorano que projeta seus sonhos de futuro na capital, para onde se dirige repleto de pretensões; as transformações promovidas pelo Bota-Abaixo de Pereira Passos, com o centro da cidade se remodelando, expropriando de seu espaço os que não se encaixavam no perfil de cidade higienizada; a influência da imprensa na constituição político-social pós-República.

O ano de 2013 foi propício para a leitura do romance (feliz ou infelizmente), uma vez que a cidade do Rio de Janeiro, e todo o Brasil, passava (passa) por um processo semelhante de transformação do espaço físico-geográfico empreendido por Pereira Passos em virtude de uma série de eventos que o país e a cidade receberam (receberiam), como a Jornada Mundial da Juventude, a Copa do Mundo, as Olimpíadas etc.

O início do século XX no Rio de Janeiro é de transformações no espaço geográfico que implicam modificações de ordem social, de modificações na estrutura de poder, com a imprensa passando a desempenhar um enorme poder.

[...] Está tudo mudado: Abolição, República... Como isso mudou! Então, de uns tempos para cá, parece que essa gente está doida; botam abaixo, derrubam casas, levantam outras, tapam umas ruas, abrem outras... Estão doidos!!! (BARRETO, 1983:56, cap. II)

É o Bota-Abaixo de Pereira Passos, é a cidade se remodelando, se espalhando para os subúrbios, sendo saneada, modernizada, adequada ao gosto e aos valores europeus, modelo de civilização no qual nos espelhávamos. Para uma nova cidade, um novo olhar, uma nova apreensão do real, uma nova dinâmica de percepção, de apreensão e de registro do olhar. Coletamos, como forma de inserir o romance no contexto atual, matérias jornalísticas a respeito das modificações na cidade (e no país), de modo a efetuar uma reflexão crítica sobre os processos de reformas do espaço

geográfico que ocorrerem no país ao longo da história. Os alunos fizeram um material comparativo, cotejando os elementos do romance com os da atualidade.

A imprensa, por sua vez, pode ser avaliada, em seu processo de formação e consolidação, como um produto do próprio sistema de desenvolvimento do mundo capitalista burguês. Nela, encontram-se solidificados os valores da burguesia, contribuindo em muito para a uniformização do pensamento e do comportamento dos indivíduos. O controle dos meios de difusão das ideias é uma das formas de transmissão de uma unidade de valores éticos, morais, sociais, culturais, políticos. Nesse sentido, a liberdade de informar e de opinar se desenvolveu de acordo com os interesses do momento. A relação entre desenvolvimento da imprensa e capitalismo torna-se, desse modo, evidente. A concentração urbana, o surto demográfico, a necessidade de circulação de informações, de um mundo de produção de massa levaram a imprensa a revolucionar suas técnicas de produção, de modo a atender à demanda de um mundo em que relações mercadológicas passam a ser a regra:

[...] a produção ascensional [de massa] provocou a abertura de novos mercados, a necessidade de conquistá-los conferiu importância à propaganda, e o anúncio apareceu como traço ostensivo das ligações entre a imprensa e as demais formas de produção de mercadorias. (SODRÉ, 1966:3)

É fácil avaliar a terrível força da engrenagem que se compõe de agências de notícias, agências de publicidade e cadeias de jornais e revistas, sua influência política, sua capacidade de modificar a opinião, de criar e manter mitos ou de destruir esperanças e combater aspirações. Quando se verifica que essa gigantesca engrenagem é simples parafuso de engrenagem maior, a que pertence, do capitalismo monopolista, ainda mais fácil é estimar o seu alcance e poder. (SODRÉ, 1966:6)

A força da imprensa se mostra evidente no romance em estudo, especialmente no aspecto manipulador, associado à destruição de esperanças e aspirações. A imprensa também passava, coincidentemente, no contexto do ano de 2013, por um processo semelhante ao vivenciado no romance, modificando suas tendências ao sabor das circunstâncias. A Rede Globo, em um erro de avaliação, posicionou-se contrária às manifestações que se espalhavam pelo Brasil, no movimento que ficou conhecido como "Não são só 20 centavos" (Movimento Passe Livre). Inicialmente contrária, retificou sua posição, inclusive com um de seus articulistas, Arnaldo Jabor, se retratando publicamente pelas críticas contundentes feitas em rede nacional. [ver matéria em apêndice]

Assim um dos personagens do romance, Leiva, avalia o poder do jornal à época:

- Você exagera, objetou Leiva. O jornal já prestou serviços.
- Decerto... não nego... mas, quando era manifestação individual, quando não era cousa que desse lucro; hoje, é a mais tirânica manifestação do capitalismo e a mais terrível também... É um poder vago, sutil, impessoal, que só poucas inteligências podem colher-lhe a força e a essencial ausência da mais elementar moralidade, dos mais rudimentares sentimentos de justiça e honestidade! São grandes empresas, propriedade de venturosos donos, destinada a lhes dar o domínio sobre as massas, em cuja linguagem falam, e a cuja inferioridade mental vão ao encontro, conduzindo os governos, os caracteres para os seus desejos inferiores, para os seus atrozes lucros burgueses... Não é fácil a um indivíduo qualquer, pobre, cheio de grandes ideias, fundar um que os combata... Há a necessidade de dinheiro; são precisos, portanto, capitalistas que determinem e imponham o que se deve fazer num jornal... [...] (BARRETO, 1983:96, cap. VII)

O prestígio do jornal era medido pela sua ascendência e pela quantidade de anúncios que publicava, o que determinava, em certa medida, o seu grau de sucesso e de alcance: “[...] [Lobertant] forjava anúncios, ‘calhaus’, calhaus de ‘precisa-se’, de ‘aluga-se’, de pequenos anúncios que, em abundância parecem ser o índice da prosperidade de um jornal” (BARRETO, 1983:125, cap.IX). O poder da imprensa se intensifica por ser o veículo de maior consumo da população em geral, e, conseqüentemente, cresce seu poder de manipulação: [pular a citação]

Lobertant sabia o segredo do seu sucesso e velava pela folha com cuidados especiais. [...] Tinha uma imaginação doentia; forjava coisas terríveis, inventava, criava crimes. Eram cárceres privados, enterramentos clandestinos, incestos, tutores dolosos, etc. (BARRETO, 1983:127, cap. IX)

O jornal de Lobertant nada mais é do que uma resposta às necessidades daquele momento histórico, e o narrador traça um quadro exemplar do processo de solidificação da República, dos interesses que se colocavam naquele momento e das conseqüências disso no êxito de um periódico como *O Globo*:

A República saltou de dentro das nossas almas todas uma grande pressão de apetites de luxo, de fêmeas, de brilho social. O nosso império decorativo tinha virtudes de torneira. O encilhamento, com aquelas fortunas de mil e uma noites, deu-nos o gosto pelo esplendor, pelo milhão, pela elegância, e nós atiramo-nos à indústria das indenizações. Depois, esgotado, vieram os arranjos, as gordas negociatas sob todos os disfarces, os desfalques, sobretudo a indústria política, a mais segura e a mais honesta. Sem a grande agricultura, com o grosso comércio nas mãos dos estrangeiros, cada um de

nós, sentindo-nos solicitado por um ferver de desejos caros e satisfações opulentas, começou a imaginar meios de fazer dinheiro à margem do código e a detestar os detentores do poder que tinham a feérica vara legal de fornecê-lo a rodo. Daí a receptividade do público por aquela espécie de jornal, com descomposturas diárias, pondo abaixo um grande por dia, abrindo caminho, dando esperanças diárias aos desejosos, aos descontentes, aos aborrecidos. E os outros jornais? Nos outros o suborno era patente; a proteção às negociatas da gente do governo não sofria ataques; não demoliam, conservavam, escoravam os que dominavam. (BARRETO, 1983:127, cap. IX)

As grandes negociatas e o dinheiro esbanjado vinham, em grande parte, do processo de remodelação da cidade; o “Bota-abaixo” de Pereira Passos promoveu ganhos sobre as desapropriações, possibilitou desvios de verba e, conseqüentemente, enriquecimentos súbitos e ilícitos. À necessidade real de saneamento somou-se a de fazer do Rio uma Paris tropical. Havia uma “crise de elegância” e por ela pagava-se qualquer preço:

E os da frente, os cinco mil de cima, esforçavam-se por obter as medidas legislativas favoráveis à transformação da cidade e ao enriquecimento dos patrimônios respectivos com indenizações fabulosas e especulações sobre terrenos. Os Haussmanns pululavam. Projetavam-se avenidas; abriam-se plantas *squares*, delineavam-se palácios, e, como complemento, queriam também uma população catita, limpinha, elegante e branca; [...] (BARRETO, 1983:136, cap. X)

Essa necessidade de ter uma “população catita e limpinha” casava-se aos anseios próprios ao período da Restauração, de destruição da velha cidade e da montagem da estrutura urbana:

Quatro princípios fundamentais regeram o transcurso dessa metamorfose [...]: a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento da cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense. (SEVCENKO, 1989:30)

Desse processo, como já mencionado, todos tentaram buscar algum lucro, tanto os políticos quanto a imprensa, com seu poder de fazer e desfazer imagens. As campanhas para tornar mais civilizada a população carioca de baixa renda foram comuns à época, chegando a situações que beiravam o absurdo, como a tentativa da criação da lei de obrigatoriedade do uso de paletó e sapatos para todas as pessoas, sem

exceção, que quase foi levada a termo, sendo seriamente (?) discutida pelo Conselho Municipal (SEVCENKO, 1989:33). O projeto de lei não vingou na realidade, mas vingou como ficção.

Loberant e seu jornal atacam ferozmente a lei da obrigatoriedade dos sapatos, em busca de afirmar-se politicamente e mostrar seu poder, ampliando ainda mais sua possibilidade de influenciar os rumos do país: “todos os transeuntes da cidade, todos que saíssem à rua seriam obrigados a vir calçados” (BARRETO, 1983:136, cap. X). A obrigatoriedade cria especulações várias, inclusive a de que quem tivesse pés grandes teria de operar para diminuí-los, como na China, o que ficou conhecido como “operação chinesa”. A citada lei estava em discussão pelas ruas da cidade, mas ninguém lhe dera real atenção, pois o crime de Santa Cruz mobilizara o jornal e a opinião pública. Solucionado o mistério, a lei ecoa no ambiente de *O Globo* e o diretor vê nesse fato um elemento importante de projeção e avaliação da capacidade de influir no curso dos eventos. O jornal, com seus artigos, insufla a população a colocar-se contra a lei e termina por ser, indiretamente, responsável por uma rebelião que custou a vida de alguns cidadãos.

A discussão, ao chegar ao ambiente jornalístico, também gera controvérsias, e o absurdo da proposta é destacado justamente pelo olhar do estrangeiro, Gregoróvitch, que critica o descompasso existente entre nossa realidade e nosso desejo de sermos franceses nos trópicos:

Entrava no momento Leiva, que fazia polícia e “Vida Operária”. Sentindo que se falava na questão dos sapatos, interveio na palestra:

– Vocês não imaginam... As coisas estão feias! Estive na Gamboa e na Saúde... Os estivadores dizem que não se calçam nem a ponta de espada. Não falam noutra cousa. Vi um carroceiro dizer para outro que lhe ia na frente guiando pachorrentamente: Olá He! Estás bom para andares calçado que nem um doutor! Por aí vocês avaliam... Creio que há “turumbamba”!

– Agora, aqui para nós, aduzia Floc, a cousa é necessária... Causa má impressão ver essa gente descalça... Isso só nos países atrasados! Eu nunca vi isso na Europa...

– Ora, deixa-te disso Floc! Observou Gregoróvitch que entrara. No Norte, é justo, o clima, o gelo; mas no Sul, em Nápoles, na Grécia, vê-se muito...

– Isso não é Europa.

– Engraçado! Com que liberdade modificas a geografia... E em Londres?

– Que tem Londres?

– Que tem! Não há cidade do mundo em que a multidão seja mais andrajosa,

mais repugnante...

– Andam de casaco e sapatos! Gritou triunfantemente Floc.

– Que casaco! Que sapatos! Naturalmente que hão de procurar coberturas para o frio, mas onde vão buscá-las? Ao lixo e é um disparate! Se queres uma multidão catita, arranja meios de serem todos remediados. Vocês querem fazer disto uma Paris em que se chegue sem gastar a importância da passagem ao mesmo tempo ganhando dinheiro, e esquecem de que o deserto cerca a cidade, não há lavoura, não há trabalho enfim... (BARRETO, 1983:163-4, cap. XII)

No discurso de Gregoróvitch se destaca a dissonância entre a realidade social brasileira e o desejo de uma cidade remodelada, tanto do ponto de vista geográfico quanto no de usos, costumes, do ambiente. No centro, uma cidade parisiense, ao redor um deserto de desvalidos, a periferia destituída, retrato de uma cidade que se reestruturou urbanisticamente sem se preocupar em fazer o mesmo com os subúrbios, para onde se dirigiu boa parte da população que ocupava as ruas centrais, ou com os morros. Ao mesmo tempo, traça também um retrato do país, preocupado quase sempre com as aparências, com um desenvolvimento de fachada, com políticas pouco voltadas para questões de ordem estrutural, que propiciariam um desenvolvimento mais igualitário e consistente.

Insistindo que o ato do governo era um atentado contra a população, o jornal incute no povo a semente da revolta, que eclode em um motim que toma as ruas da cidade. A insistência com que tematiza o assunto e a reiteração da oposição à lei são destacadas pelo narrador como elementos que favoreceram o recrudescimento do sentimento de revolta. A agitação mantém-se por três dias, com barricadas, lutas e trocas de tiros entre populares e a polícia. Não havia chefes ou ordem naquela rebelião, que se manifestava aqui e ali, formada pelos mais díspares tipos sociais: garotos e moleques; vagabundos; desordeiros profissionais; pequenos burgueses, empregados, caixeiros, estudantes; emissários de políticos descontentes (BARRETO, 1983:167, cap. XII). O jornal estimula o conflito, exaltando os atos dos populares, sem expor, no entanto, os prejuízos causados, especialmente os humanos, com as mortes sendo escamoteadas, ocultas nas páginas. A manipulação da informação, os fatos abordados ao sabor da ocasião e dos interesses da imprensa se evidenciam no episódio de maneira exemplar:

No jornal exultava-se. As vitórias do povo tinham hinos de vitórias da pátria. Exagerava-se, mentia-se para se exaltar a população. Em tal lugar, a polícia foi repelida; em tal outro, recusou-se a atirar sobre o povo. Eu não fui para

casa, dormi pelos cantos da redação e assisti à tiragem do jornal: tinha aumentado cinco mil exemplares. [...]

[...] Houvera muitas mortes assim [por bala perdida], mas os jornais não as noticiavam. Todos eles procuravam lisonjear a multidão, mantê-la naquelas refregas sangrentas, que lhes aumentava a venda. Não queriam abater a coragem do povo com a imagem aterradora da morte. A polícia atirava e não matava; os populares atiravam e não matavam. [...] (BARRETO, 1983:167-8, cap. XII, grifos nossos)

O capítulo XII termina com uma cena plasticamente construída para destacar e exemplificar esse poder de manipulação e o desinteresse da imprensa pelo lado humano do motim, casando-se magistralmente com o início do capítulo subsequente. Isaías afirma ter visto uma morte, logo em frente ao jornal, e o narrador passa a narrar o evento como se fosse um observador, como de fato foi o papel desempenhado por ele. Após informar o leitor a respeito da morte, introduz a figura de um italianinho, encarregado de apregoar os jornais e seus assuntos, vendendo os periódicos da tarde. Paralela a essa ação, o narrador costura a imagem da cidade já retomando a sua rotina, quando, subitamente, instala-se, da forma como geralmente transcorreram os episódios do conflito, um clima de confronto entre a polícia e populares, e o italianinho, personagem secundário, no centro da ação somente por ser porta-voz daqueles que fazem a notícia, é atropelado por cavalos e “atirado de um lado para outro como se fosse um bocado de lama” (BARRETO, 1983:168, cap. XII). Da mesma forma descuidada, o corpo é levado à redação do jornal.

O capítulo seguinte se inicia da seguinte forma: “O homem que acaba de morrer não era um homem vulgar” (1983:169, cap. XIII). Ainda sob o impacto da cena que fecha o capítulo precedente, o leitor é induzido a acreditar que ali se noticia a morte do vendedor de jornais. No entanto, o leitor se surpreende, no decorrer da leitura, ao constatar que se trata do obituário do cozinheiro particular de Loberant, tal qual publicado no jornal, o qual ainda apresentava uma tarja preta, em sinal de luto. A construção do texto, em que o término de um capítulo e o início do outro enfocam o mesmo assunto — a morte de uma pessoa — em abordagens tão diferentes, é extremamente irônico. O narrador, ao se manter no mesmo tema, nos induzindo a uma leitura preliminar equivocada, demonstra a futilidade de que se reveste a prática jornalística, que dá destaque a um fato sem importância — ou que só teria importância para os familiares e para o diretor do jornal — e ignora os eventos relevantes. Ou seja, a

relevância de um assunto é particular, diz respeito ao universo de quem detém o poder de produzir a notícia.

Todas essas questões, vinculadas aos eventos cotidianos do mundo contemporâneo, levaram a discussões intensas em sala de aula, promovendo uma reflexão acerca dos processos histórico-sociais pelos quais passou e passa o país. O produto final foram debates em torno de temas como urbanização, ética e imprensa, sonhos X realidade, papel do intelectual no mundo capitalista, com produções textuais dos alunos refletindo as discussões. Quase um século depois, o romance de Lima Barreto propiciou um olhar sobre a realidade brasileira, mostrando a atualidade de sua produção, e fazendo o que o autor sempre considerou ser um dos aspectos fundamentais da boa literatura: levar à reflexão.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, Mikhail. 1993. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, Editora da UNESP.

BARBOSA, Jacqueline. (2007). A Mediação na Tutoria Online: o Entrelace que Confere Significado à Aprendizagem. <http://www.teses.ufc.br>.

BARRETO, Lima. 1983. *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*. São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, Walter. 1989. *Paris, capital do século XIX*. São Paulo: Brasiliense.

CÂNDIDO, Antonio. 1959. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Itatiaia.

COHEN, Margaret. 2004. A literatura panorâmica e a invenção dos gêneros cotidianos. In: \_\_\_\_\_. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naif.

DALVI, Maria Amélia. 2013. *Leitura e literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola.

JAVIER-FALEIROS. 2013. *Leitura e literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola.

LIMA BARRETO, Afonso H. 1983. *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*. São Paulo: Brasiliense.

LIMA BARRETO, Afonso H. 2004. *Toda crônica: Lima Barreto*. Rio de Janeiro: Agir.

SEVCENKO, Nicolau. 1989. Inserção Compulsória do Brasil na *Belle Époque*. In: **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense. p. 28.

SODRÉ, Nelson Werneck. 1966. *A história da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

BARBOSA, Francisco de Assis. 1989. Prefácio. In: SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense. p.15

CANDIDO, Antônio (et al.). 1992. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa.

LIMA BARRETO, Afonso H. *Marginália*. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em maio de 2015. p.5.

LIMA BARRETO, Afonso H. 1956. “Botafogo e os Pró-Homens”. Careta, Rio, 6-8-1921. In: *Vida Urbana*. São Paulo: Ed. Brasiliense, p. 259 – Obras de Lima Barreto, vol. XI.

LIMA BARRETO, Afonso H. 1961. *Vida Urbana*. São Paulo: Brasiliense, p.96.

#### **Apêndices**

##### **JABOR, QUE ATACOU MANIFESTAÇÕES, ADMITE QUE ERROU**

Comentarista da Globo faz autocrítica depois de ter chamado os integrantes do Movimento Passe Livre de "revoltosos de classe média" que não tinham nem uma causa pela qual lutar, como há hoje na Turquia; à CBN, ele diz que aquele movimento que "tinha toda a cara de anarquismo inútil" expandiu-se como "uma força política original, até mais rica do que os caras pintadas”.

17 DE JUNHO DE 2013 ÀS 14:44

O comentarista da Rede Globo Arnaldo Jabor fez, nesta segunda-feira, uma "autocrítica", como ele próprio definiu, em relação aos ataques que desferiu contra os integrantes do Movimento Passe Livre na semana passada durante o Jornal da Globo. Segundo ele, que admitiu à rádio CBN ter errado na avaliação após o primeiro protesto, aquele movimento que "tinha toda a cara de anarquismo inútil" expandiu-se como "uma força política original, até mais rica do que os caras pintadas", jovens que "derrubaram um presidente", lembra.

Depois de outras manifestações contra o aumento da passagem em São Paulo, Jabor diz que "ficou claro, com a violência maior da polícia", que a causa não era apenas o protesto contra 20 centavos a mais na tarifa de ônibus. O comentarista diz ter criticado o movimento porque temia que "tanta energia fosse gasta em bobagens, quando há graves problemas a enfrentar no Brasil". "Mas a partir de quinta-feira, com a violência maior da Polícia, ficou claro que o Movimento Passe Livre expressava uma inquietação que tardara muito no País", disse.

Desde 92, diz ele, faltava algo como os "caras pintadas". E o MPL se mostra "mais rico" que o antigo movimento, em sua opinião, "justamente porque não tem um rumo, um objetivo certo, a priori". Jabor conclui, em seu comentário, que "essa energia do Passe Livre tem que ser canalizada para melhorar as condições de vida do Brasil". "Tudo está parado e essa oportunidade não pode ser perdida. De um fato pequeno pode sair muita coisa, muito crime pode estar escondido atrás de uma bobagem", diz ele.

No comentário ao Jornal da Globo, o comentarista criticou a causa dos protestos, citando os 20 centavos e chamando os manifestantes de "revoltosos de classe média". "Ali não havia pobres que precisassem daqueles vinténs não, os mais pobres ali eram os policiais apedrejados, ameaçados com coquetéis molotov, que ganham muito mal", disse Jabor, na última quarta-feira 12. Ele acrescentou que a luta na Turquia é justa, contra um islamismo fanático, mas aqui, "se vingam de quê?", questionou. "Justamente a causa deve ser a ausência de causas. Ninguém sabe mais por que lutar", concluiu.

<http://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/105579/Jabor-que-atacou-manifestações-admite-que-errou.htm>



## ASPETOS SOBRE O CONJUNTIVO NO PORTUGUÊS DE ANGOLA

Maria João MARÇALO<sup>74</sup>  
João Muteteca NAUEGE<sup>75</sup>

### RESUMO

A reflexão sobre o uso do conjuntivo em Angola apresenta algumas particularidades que o português de/em Angola vai tomando, o artigo foca aspetos em que o uso do conjuntivo se distancia cada vez mais do consagrado no Português padrão europeu, havendo assim uma tendência crescente de as formas tidas como desviantes se tornarem mais recorrentes, sendo usadas quer por pessoas menos escolarizadas quer por pessoas com aceitáveis níveis de escolaridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modo; Conjuntivo; Indicativo; Português em Angola

### 1. Breve excursão sobre o português em Angola

O Português chega a Angola com a colonização do território que é hoje Angola, nos finais do século XV, 1482. Com o desembarque dos primeiros navegadores a foz do rio Congo, começaria, assim, a ser construído um cenário político da colonização do atual território angolano, que por sinal, veio a prolongar-se até meados do século XX, portanto, 1975.

Tendo sido o Português a língua de colonização, assistiram-se a políticas impositivas no seu ensino e conseqüente expansão, dando lugar ao processo de regressão das línguas africanas angolanas, com vista à assimilação cultural e linguística de tudo que era português (língua, política e cultura) e desassimilação de língua e culturas africanas de Angola, criando-se o estatuto de “assimilado” para quem assim procedesse, ou seja, quem aderisse à língua e a cultura portuguesas e negasse a sua identidade africana de forma radical, passava a ter o estatuto de assimilado, conseqüentemente usufruía de algumas benesses com o seu novo estatuto.

---

74 Universidade de Évora, Departamento de Linguística e Literaturas. Largo dos Colegiais, 2, 7000. Évora, Portugal. E-mail: [marcalomaria@gmail.com](mailto:marcalomaria@gmail.com)

75 Contato: [nauegejoaonauege@yahoo.com.br](mailto:nauegejoaonauege@yahoo.com.br)

As medidas coercivas passaram a ter um respaldo legal, com o então Governador de Angola, Norton de Matos, em 1921, tendo decretado a proibição da fala das línguas africanas de Angola, ou línguas indígenas, como também eram chamadas, em todos os atos, salvo raras exceções, se o seu uso fosse para a disseminação do ensino do Português, diploma legislativo<sup>76</sup> do qual recuperamos alguns excertos:

(...) Art.2º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas.

Art.3º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino da língua portuguesa.

1º § É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra língua que não seja a portuguesa por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.

2º § Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja a portuguesa, podendo ser acompanhado o texto português de uma versão paralela em língua indígena.

3º § O emprego da linguagem falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo antecedente, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalize entre os indígenas o conhecimento da língua portuguesa, cumprindo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as suas relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela língua portuguesa.

O fardo herdado da colonização (assimilação do português e desassimilação das línguas africanas de Angola, maioritariamente bantu), ainda é visível, fruto de o Português mesmo com a independência de Angola, ter visto o seu estatuto de língua oficial<sup>77</sup> reconhecido, por um lado; devido ao multilinguismo e a diversidade cultural de Angola, por outro; por ser a língua que fora durante séculos adotada como de escolarização e de contacto com o exterior.

---

76 Decreto nº 77, de 9 de Dezembro de 1921: Boletim Oficial de Angola, nº 50, 1ª série

77 Outra situação que concorreu para o aumento do número de falantes de Português foi a *massificação do ensino*. No período que se seguiu à proclamação da independência (...), o ensino tornou-se gratuito, facto que terá motivado uma grande afluência às escolas e, por esta razão, um aumento considerável dos falantes de Português. (Cf. Cabral, 2005:1. Dissertação de Mestrado em Linguística, FLUL, Universidade de Lisboa).

(...) Embora o Português goze de um estatuto de supremacia, tendo em conta que se assume como a língua oficial do País, relegando para segundo plano as demais que com ele coabita. Seja qual for o estatuto que se possa atribuir a estas línguas vulgarmente conhecidas como “línguas nacionais”, elas são funcionais e desempenham um papel fundamental para a comunicação dos povos, ajudando também na manutenção e preservação do património e da identidade cultural das comunidades bantu e não bantu do País. (Cf. Naege, 2015:7. Dissertação de Mestrado em Linguística, FCSH, Universidade Nova de Lisboa).

Atualmente, o prestígio que o Português ganhou, por razões acima expostas, não coíbe as autoridades angolanas de adotarem uma política, mais ou menos, protecionista, em relação às línguas africanas de Angola, com a sua inserção no sistema de ensino, mesmo que se verifique de modo incipiente, mas é um facto assinalável por vir a contribuir para a promoção das línguas africanas de Angola.

Assim, dada a diversidade linguística, numa primeira fase, foram escolhidas as línguas africanas (bantu) maioritárias, também designadas de línguas nacionais: Kikongo, Kimbundu, Umbundu, Cokwe, Kwanyama, Nganguela/mbunda, etc.

Já nos parece ser consensual por parte de diversos linguistas angolanos, e não só, nos seus estudos considerarem ou reconhecerem um rumo diferente que o português falado em Angola vai tomando, que, aos poucos se vai distanciando da norma padrão-europeia, fruto de uma dinâmica sociolinguística, quer no léxico, na morfossintaxe, na fonética e na semântica.

Cunha e Cintra (1984:24) já se pronunciaram a respeito da variedade do português falado em Angola:

(...) Trata-se de um português com base na variedade europeia, mas mais ou menos modificado, sobretudo pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas, e a que não faltam algumas características próprias no aspeto fonológico e gramatical. (...) Características (...) divergem de região para região, ainda não foram suficientemente observadas e descritas, embora muitas delas transpareçam na obra de alguns dos modernos escritores deste país.

De entre os angolanos podemos nos referir a Mingas (1998), do contubérnio havido entre o português e diversas línguas de Angola “(...) resultou ou mais precisamente, está a resultar desse contacto, mais concretamente, o português de Angola”, p.114; Cabral (2005) “Nos últimos 30 anos provavelmente porque mais angolanos falam Português do que até à data da independência, (...) parece acentuar-se o distanciamento da variedade angolana do Português relativamente à variedade europeia”, p.2; e Costa (2006) “centrando-se tal variante na respeitabilidade do regime lógico-gramatical vigente, no domínio da língua portuguesa, caracteriza-se, (...), por incorporação na sua estrutura de marcas lexicais originárias das línguas bantu”, p.49; e tantos outros reconhecem, nestes termos, os contornos que o Português tem ganhado em Angola fruto de interferências linguísticas das línguas bantu.

## 2. Descrição sobre o Conjuntivo

O conjuntivo em Latim língua da qual o português proveio e herdou inúmeros paradigmas gramaticais está suficientemente documentado, a ponto de ter sido definida a sua taxinomia e usos específicos em:

Potencial ou de possibilidade, no qual se apresenta a ação como possível; equivale a uma afirmação atenuada.

(74) *Forsitan quis dixērit.*

Talvez alguém diga.

Optativo, com o qual se exprime o desejo, podendo ser realizável ou irrealizável.

(75) *Ad quam (senectūtem) utinam perveniātis.*

Oxalá chegueis a ela.

(76) *Velim Mihi ignoscas*

Queria que me pudesses perdoar (podes fazê-lo).

(77) *Utinam Sulpicius vivēret!*

Oxalá Sulpício vivesse ainda! (mas não vive).

(78) *Vallem Socrātes adesset.*

Queria que Sócrates estivesse presente (mas não é possível).

Dubitativo ou deliberativo, com o qual se indica a incerteza sobre o que deve fazer-se.

(79) *Na ego non provideam meis civibus.*

Não hei-de eu olhar pelos meus concidadãos?

(80) *Quid facērem?*

Que havia eu de fazer?

Exortativo, com este suprem-se as formas que faltam ao imperativo, indicando ordem e proibição.

(81) *Amēmus patriam*

Amemos a pátria.

(82) *Ne dixēris. Ne faciat*

Não digas. Não faça (ele).

Por oposição ao indicativo, o conjuntivo em Latim é associado ao irreal, ao potencial, ao desejável, à ordem e ao eventual, semelhantemente valores que o conjuntivo em língua Portuguesa também herdou.

Figueiredo e Almendra (1977:216) dão-nos conta de que o conjuntivo *é o modo que traduz o desejo, a dúvida, o conhecimento que temos por ouvir dizer, tudo o que é hipotético*.

Na passagem evolutiva do Latim para o Português, convenhamos recordar, do Latim clássico para Latim vulgar e deste para o Português, houve mudanças substanciais nalguns paradigmas gramaticais. Se no Latim o conjuntivo veiculava, ou, simplesmente traduzia o desejo, o hipotético e o irreal; em Português o conjuntivo também traduz o desejo, o hipotético, o irreal e o real (valores de verdade), nalguns casos, por exemplo, com verbo factivo (*lamentar*) e em construções concessivas (*embora*).

(83) *Lamento que estejas doente.*

(84) *Embora seja domingo, o Paulo está a trabalhar.*

Com o verbo factivo (*lamentar*) e a conjunção concessiva (*embora*), era expetável que o predicado e a conjunção pedissem o indicativo e não o conjuntivo, por se tratar de factos reais que são asseridos nas construções, sendo [+asserção] nas duas construções e não [-asserção].

Ressalte-se que as frases (83) e (84) são casos do português que não se coadunam com o paradigma da seleção modal do Latim, ou seja, no Latim seleciona-se o indicativo quando a proposição é [+ real, +assertiva, +verdadeira] e seleciona-se o conjuntivo quando a proposição [-real, -assertiva, -verdade].

Parece-nos ser uma hipótese a considerar, que, a variação na seleção do conjuntivo em Português em contexto em que em Latim apenas se selecionaria o indicativo, pode explicar-se como resultado da lenta transformação do latim clássico para Latim vulgar e deste para Português, processo do qual resultaram muitas línguas novilatinas com características próprias, cujos alguns paradigmas foram suprimidos e outros tendo-se mantido intactos.

A respeito dos tempos verbais Matoso Camara Jr. (1979:132) observa que: “o sistema do subjuntivo latino apresentava quatro tempos, dois imperfeitos e dois perfeitos, na passagem para Português, conservaram-se alguns tempos, outros tomaram novas funções e alguns deixaram de existir”.

Matoso Camara Jr. (1985) afirma também que há “uma forte e acentuada tendência para a redução da área de emprego do subjuntivo”, isto por haver uma variação livre, nalguns casos.

(85) *Espero que venhas.* [conjuntivo]

(86) Espero que *virás*. [indicativo]

(87) Esperava que *viesses*. [conjuntivo]

(88) Esperava que *virias*. [condicional]

De acordo com o autor, há uma diferenciação que se pode considerar de base em termos funcionais entre o conjuntivo em Latim e em Português, neste último, são reconhecidas as formas de conjuntivo como não sendo autónomas, estando sempre subordinadas às formas de orações matriz; embora reconheça o uso do conjuntivo em orações independentes, Matoso Camara Jr. afirma também que ao se expressar o desejo, a dúvida, a hipótese ou a possibilidade, tal facto ocorre “no âmbito de uma comunicação dependente de outra nela contida” (p.133).

O posicionamento de Matoso Camara Jr. decorre do facto de considerar que o uso do conjuntivo em Português, particularmente, já se terá tornado numa “*servidão gramatical*” (1968), pois não marca quaisquer valores semânticos, considerando que também se podem veicular as características modais do conjuntivo com o uso do indicativo:

(89) *Suponho que seja verdade*. [conjuntivo]

(90) *Suponho que é verdade*. [indicativo]

Fonseca (1970)

A autora no seu estudo procura algumas particularidades que o conjuntivo apresenta no panorama modal do português, particularidades estas que o distinguem dos demais modos. Fonseca põe em causa a existência autónoma do conjuntivo, surgindo apenas para preencher uma função sintática em que as subordinadas dependem das subordinantes, neste caso, o conjuntivo é obrigatório, ideia que defende com as seguintes construções:

(91) *É bom que estejas aqui*.

(92) *Estás aqui, é bom*.

Na visão da Fonseca (1970:165), os exemplos supra são equivalentes, ou melhor, o significado é igual, quer dizer, o modo conjuntivo expresso na primeira frase (91) representa apenas a dependência sintática, subordinada-subordinante, não passa de uma forma vazia.

No seguimento das suas considerações, a autora afirma que nas orações subordinadas completivas, onde o conjuntivo ocorre com valor modal, o seu valor é mesmo virtual, pois em muitas dessas construções (completivas de verbos) significa ordem, proibição, exortação, permissão e desejo.

No seu estudo, Fonseca observa a possibilidade de muitos dos valores do modo conjuntivo estarem associados a um valor que pode considerar-se comum, nestes termos (1970:164,165):

O conjuntivo começou por estar vinculado, pelo seu significado modal, à expressão de situações reais de dependência; depois generalizou-se o seu uso como expressão da dependência linguística, que pode ou não corresponder a uma dependência lógica, nos casos em que corresponde, conserva-se em maior ou menor grau, o seu valor modal tendo portanto o conjuntivo o conteúdo significativo; nos casos em que não corresponde, é uma mera forma esvaziada de conteúdo, que exprime uma relação sintáctica de dependência.

Recorrendo a outras construções *infra*, a autora sugere que a ocorrência do conjuntivo em orações simples deve ser interpretada como uma ocorrência de orações subordinadas a um verbo que expresse as ideias precedentes, mesmo que esse verbo não apareça realizado.

(93) *Ele procura um livro que trata disso.*

(94) *Ele procura um livro que trate disso.*

É clara a associação do conjuntivo à virtualidade, distinguindo-se de outros modos verbais do Português. É relevante lembrar, a autora explica que o uso obrigatório do conjuntivo em subordinação sintática se deve ao facto de o verbo no conjuntivo veicular meramente um valor de virtualidade.

Nas duas frases (subordinação), podemos ter duas interpretações diferentes, à luz do exposto anteriormente quanto aos valores do conjuntivo e do indicativo. Na primeira frase (93) trata-se de um livro que realmente existe, factual, e no segundo exemplo (94) o valor é virtual, potencial ou hipotético por se desconhecer se realmente “o livro que trate disso” existe ou não.

Cunha e Cintra (1984)

O nome conjuntivo provém do latim “*conjunctivus*” que serve para ligar, denotando uma ação ainda não realizada, que se concebe como ligada a outra, expressa ou que se subentende (Cunha e Cintra, 1984: 464).

Cunha e Cintra (*ibidem.*) assumem que “o conjuntivo é o modo exigido nas orações que dependem de verbos cujo sentido está ligado à ideia de ordem, de proibição, de desejo, de vontade, de súplica, de condição e outras correlatas”. A título de exemplo, temos os verbos *desejar, duvidar, implorar, lamentar, negar, ordenar, pedir, proibir, querer, rogar, e suplicar*”.

O conjuntivo independente emprega-se em orações absolutas, em orações coordenadas ou em orações principais, o conjuntivo pode exprimir:

(96) Um desejo (*queira* Deus que dê certo).

(97) Uma ordem (*paguem* tudo que foi consumido).

(98) Uma dúvida, geralmente precedido do advérbio talvez (Talvez *viva* em Luanda por muito tempo).

(99) Uma proibição (não *acendam* o fogareiro).

O conjuntivo subordinado é por excelência o modo da oração subordinada. É empregue tanto nas subordinadas substantivas, como nas adjetivas e nas adverbiais.

### 3. Fronteiras entre indicativo e conjuntivo

Estabelece-se uma relação na seleção do modo conjuntivo e modo indicativo com o grau de crença, isto é, com o grau de crença veiculado pelo enunciado, assim, associa-se o indicativo a um grau elevado de crença na verdade da proposição (frases declarativas), porquanto a seleção do conjuntivo acontece quando o grau de crença for dado como nulo ou fraco (cf. Rui Marques, 2006).

(243) *É possível que ele chegue a tempo.*

(244) *Ele chegou a tempo.*

Para Cunha e Cintra (*op.cit*) “ao empregarmos o modo conjuntivo, (...) encaramos a existência do facto como uma coisa incerta, duvidosa, eventual ou mesmo irreal”.

Atentemos, então, aos exemplos que se seguem adaptados de Maria Marques (2001:8):

(245) *O José quer uma camisola que tem gola azul.*

(246) *O José quer uma camisola que tenha gola azul.*

Em (245) quando usamos o indicativo, fazemos uma leitura específica, clara em que o locutor já conhece a camisola, ou melhor, ela existe. Ao contrário em (246), com o conjuntivo fazemos uma leitura de que o locutor não sabe se existe uma camisola com as características que deseja, sendo possível ou não sendo possível.

Outro dado a reter ao estabelecermos as balizas nas ocorrências de conjuntivo e do indicativo é ver que o conjuntivo ocorre, obrigatoriamente em construções de

subordinação, isto é, por estar a sua interpretação associada a uma oração subordinante, distinguindo-se o conjuntivo do indicativo.

Para Bosque e Demonte (1999:3215) é comum ouvir-se que existe uma diferença de significado entre os modos indicativo e conjuntivo. Contudo, não existe correspondência unívoca entre as duas classes de variação morfológica que constituem os modos indicativo e conjuntivo e dois conteúdos bem definidos de modalidade. Por exemplo, uma forma do conjuntivo como *cantasse* pode utilizar-se tanto na expressão de desejo como na de probabilidade. É preciso estabelecer se só há uma diferença de significado modal entre indicativo e conjuntivo ou se, pelo contrário, tal como defendem (cf. Alarcos Llorca 1970, Mariner 1971,1972, Veiga 1988) existem outras oposições que possamos considerar que funcionam com independência da oposição entre indicativo e conjuntivo.

De acordo com Bosque e Demonte (1999:3216) em termos gerais, a distinção existente entre as formas do indicativo *canto*, *cantava* e conjuntivo *cante*, *cantasse* num modo e noutro é de carácter temporal.

Os autores chamam a atenção para que o significado da oposição indicativo vs conjuntivo não se possa deduzir do exame de um conjunto restrito de construções em que apareça, se não de todos os seus empregos.

Da mesma forma, o significado transmitido mediante a distinção indicativo vs conjuntivo é precisado em cada construção que o conjuntivo passa a representar a eventualidade, a irrealidade ou simplesmente a ausência da asserção independente (1999:3218).

Bosque e Demonte (1999:3219) reiteram que “provavelmente a explicação mais geral sobre a oposição entre indicativo e conjuntivo é a que sustenta que o indicativo se utiliza quando há asserção, ao passo que o conjuntivo é o modo que se emprega quando não há asserção ou esta não é suficientemente independente”

Esta explicação provável dada por Bosque e Demonte (*op.cit*), não é de todo funcional para o estabelecimento da distinção cabal das fronteiras entre o indicativo e o conjuntivo. Porque casos há em que se esperaria a ocorrência de conjuntivo, ocorre o indicativo e noutros se esperaria o indicativo, ocorre o conjuntivo:

(249) *Penso que os peixes têm asas.*

(250) *Lamento que a Josefina tenha ficado.*

De acordo com Klein (1974 e 1990), Hooper (1975), Bybee e Terrell (1990) o conjuntivo é selecionado em enunciados não assertivos; o indicativo ocorre em enunciados assertivos.

#### **4. Análise de corpus**

Para este trabalho, consideramos o corpus escrito, inquérito sociolinguístico dirigido aos estudantes universitários angolanos (Universidade Lueji A'nkonde IV região académica-Angola) e as entrevistas, corpus oral de Português de Angola (Chavagne 2005).

Selecionamos três tempos verbais do conjuntivo com duas frases para cada caso: presente do conjuntivo, imperfeito do conjuntivo, futuro do conjuntivo. O teste foi aplicado a 32 estudantes universitários, conforme a produção induzida abaixo:

1. Espero que ele \_\_\_\_\_ (ir) às manifestações do Fenacult.

1.1. Vai (PLM= 42,8%; PLS=53,8%); Vá (PLM=57,1%; PLS=46,1%)

2. O povo espera do governo boas ações que \_\_\_\_\_ (estar) à altura das exigências.

2.1. Estão (PLM=28,5%; PLS=38,4%); Estejam (PLM=71,4%; PLS=61,5%)

3. De acordo com as notícias, nada está perdido, se eu \_\_\_\_\_ (ver) o menino não me aguentaria.

3.1. Vesse (PLM=85,7%; PLS=76,9%); Visse (PLM=14,2%; PLS=23%)

4. O povo queria que a filha da rainha \_\_\_\_\_ (manter) a fortuna no Banco privado.

4.1. Mantesse (PLM=28,5%; PLS=69,2%); Mantivesse (PLM=71,4%; PLS=30,7%)

5. Olha mana! Diga ao seu filho que se \_\_\_\_\_ (pôr) a lapiseira na fogueira ela derrete.

5.1. Pôr (PLM=51,1%; PLS=61,5%); Puser (PLM=42,8%; PLS=38,4%)

6. Os novos regulamentos preveem que quem \_\_\_\_\_ (ser) apanhado a cabular fique em casa durante dois anos.

6.1. Ser (PLM=85,7%; PLS=76,9%); For (PLM=14,2%; PLS=23%)

Os dados percentuais ilustram e atestam o uso do indicativo em contextos em que se esperaria, obrigatoriamente, o uso do conjuntivo, referimo-nos aos inquérito

sociolinguístico escrito de produção induzida e à entrevista que constitui o corpus oral de Português de Angola, cujo autor é Chavagne.

Nas construções (3, 5 e 7) era expeável o uso obrigatório do conjuntivo ao invés do indicativo, pelo facto de as mesmas indicarem uma possibilidade ou condição que, realmente, depende de uma outra.

7. (...) *Estou assim parado, e espero que as condições **melhoram** a fim de poder dar continuidade da minha modalidade* (Ba01-Chavagne, p.11).

Em construções subordinadas finitas completivas introduzidas pela integrante *que* e pela locução conjuncional *desde que* (1, 2 e 8) verificamos o uso do indicativo em contextos que rigorosamente pedem o conjuntivo.

8. *Não concordo com isso, quer dizer, é difícil viver, sim senhor desde que **se trabalha** pelo estado (...)* (Ju44-Chavagne, p.145).

É notável também a ocorrência do imperfeito do conjuntivo desviante em formas verbais supletivas, sobretudo com verbos *ser*, *manter*, *pôr* e *ver* (cf.4 e 10) e do infinitivo em contexto de uso obrigatório do futuro do conjuntivo (cf.6).

10. *Ah, tá tudo bem inclusive lá o homem da dina portanto dos bombeiros para ver se ele **vesse** o caso* (L097-Chavagne, p.206).

### Considerações finais

Há vários critérios semânticos a considerar para a distinção do uso do conjuntivo e do indicativo, destes critérios, nesta análise, tivemos em conta os de grau de crença: maior ou menor grau, assertividade: asserção ou não asserção, hipotético ou real.

Com base nos exemplos analisados dos *corpora*, notámos que há uma tendência de não haver uma distinção nítida no uso do indicativo em vez do conjuntivo, pelos falantes do Português em Angola, seja qual for o seu estatuto de falante (Português Língua Materna/ Português Língua Segunda), e nalguns casos, esta dificuldade em estabelecer a distinção afeta também falantes com níveis altos de escolaridade, a julgar pelos dados analisados que ilustram que quer os que têm português como LM, quer os que o têm como LS apresentam as mesmas dificuldades no uso do conjuntivo de acordo com a norma padrão europeia.

Pensamos também que a substituição do uso do conjuntivo pelo indicativo pode ser explicada pelo efeito de “produtividade”, ou seja, o conjuntivo é quase sempre

substituído por indicativo pelo facto de os falantes acharem ser mais produtivo e veicular a informação que pretendem sem que se use o conjuntivo em contextos obrigatórios.

Apesar de alguns falantes terem o português como LM, mas não fazerem o uso do conjuntivo em contextos em que é obrigatório, substituindo-o pelo indicativo, fatores sociolinguísticos e de uma irregular aquisição/aprendizagem podem estar subjacentes nestes usos, destacando-se também a forma típica do português de Angola estar a contactar com estruturas sintático-semânticas que são diferentes das línguas locais.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosque, Ignacio.; Demonte, Violeta. 1999. *Gramática Descriptiva de la Lengua Espanola*. 1ª Edição. Editorial Espasa Calpe. Madrid.

BYbee, Joan.; Terrell, Tracy D. 1990. “Análisis semântico del modo en español” .In: Ignacio Bosque ed.).-*Indicativo y subjuntivo*. Taurus Universitaria.

Cabral, Lisender Augusto V. 2005. *Complementos verbais preposicionados do Português em Angola*. Dissertação de Mestrado em Linguística, FLUL, Universidade de Lisboa.

Junior, Joaquim Mattoso C. 1968. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 3ª Edição. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Padrão.

Junior, Joaquim Mattoso C. 1979. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Padrão.

Junior, Joaquim Mattoso C. 1985. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Padrão.

Chavagne, Jean P. 2005. *La langue Portugaise d'Angola: étude des écarts par rapport à la norme européenne du portugais*. Tese de Doutoramento. Université Lumière:Lyon.

Costa, António F. da 2006. *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola- Para uma análise Referencial*. Universidade Católica de Angola UCAN).

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 1984b. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa, 18ª Edição.

Fonseca, Fernanda I. 1970. *Para o Estudo dos valores do Conjuntivo em Português Moderno*. Dissertação de Licenciatura, Universidade de Coimbra.

Hooper, Joan B. 1975. “On assertive predicates”. In P.Kimball ed); *Syntax and semantics* 4; NY; academic press. pp 91-124.

Klein, Flora 1975. “Pragmatic constraints in distributions: the spanish subjunctive”; papers from the IIth regional meeting. Chicago Linguistic Society, pp.335-565.

Klein, Flora. 1990. “Restricciones pragmáticas sobre la distribución del subjuntivo en español”. In: Ignacio Bosque ed.) *Indicativo y subjuntivo*. Taurus Universitaria.

Marques, Rui. 1995. *Sobre o valor dos modos Conjuntivo e Indicativo em Português. Dissertação de Mestrado em Linguística*, FLUL, Universidade de Lisboa.

Marques, R. 2006. *Sobre a semântica dos Tempos do Conjuntivo*. Lisboa. In: PTDC/LIN/68463/2006. Pp 549-565.

Marques, Maria Luísa Dias L. 2001. *O modo conjuntivo e a expressão de Tempo em Frases Completivas*. Dissertação de Mestrado Universidade do Porto.

Mingas, Amélia A. 1998. *O português em Angola: Reflexões*, In: VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa vol.1). Macau Centro: Centro Cultural da Universidade de Macau. 109-126.

Nauage, João M. 2015. *Aquisição da Competência Lexical na Aprendizagem do Português-L2*. Dissertação de Mestrado em Linguística, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Figueiredo, José N. de; Almendra, Maria Ana 1977. *Compêndio da gramática Latina*. Porto Editora

Oliveira, Fátima. 2003. “Modalidade e Modo”. In: Mateus, Maria Helena Mira *et. al Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 7ª Edição. Pp.243-272

Raposo, Eduardo. *et al* 2013. *Gramática do Português, volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1ª Edição.



## MAS ERA ISSO QUE EU QUERIA DIZER!

Darcilia SIMÕES<sup>78</sup>

### RESUMO

É frequente o descontentamento discente quando da avaliação de sua produção textual, ora por expressar-se numa variedade inadequada ao gênero do texto, ora por não conseguir desenvolver uma ideia. Essa dificuldade manifesta, em princípio, dois problemas: (1) não domínio dos fatores lexicogramaticais que orientam a produção dos enunciados; (2) domínio lexical restrito. Na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (LSF), discutem-se os enunciados segundo sua organização lexicogramatical, indicando inadequações de base sintático-semântica. Na ótica da teoria da iconicidade verbal (TIV), busca-se identificar nos enunciados signos que gerem ambiguidade, contradição, entre outros fenômenos que prejudiquem a interpretabilidade dos textos. Ambas as teorias eleitas consideram a potencialidade do sistema linguístico e as escolhas dos enunciadores como objetos semióticos, ou seja, fatores com que se realiza a semiose (produção de significação). Portanto, a elaboração de enunciados deve considerar: (1) no âmbito da LSF, a articulação entre tema, recorte sócio-histórico e seleção lexical e (2) na perspectiva da TIV, o potencial orientador ou desorientador dos signos em relação à manutenção temática e à progressão textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Seleção Lexical. Lexicogramática. Iconicidade.

### A expressão escrita como problema

As dificuldades em torno da expressão escrita constituem problema permanente no ensino de línguas. Diferentemente do que se almeja, após a aquisição da escrita (letramento em sentido restrito), nem todos os falantes descobrem a necessidade desse tipo de comunicação; por isso, a produção de textos se torna constante para uns e episódica para outros. Os que escrevem com frequência tendem a aperfeiçoar-se nessa prática; enquanto os que só o fazem muito eventualmente experimentam momentos de grande dificuldade e mesmo sofrimento durante uma produção escrita por mais simples

---

78 Prof<sup>a</sup> Associada da UERJ, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Rua Euzébio de Queiroz, 5 – casa. Venda da Cruz – São Gonçalo, RJ-Brasil. URL: [www.darciliasimoes.pro.br](http://www.darciliasimoes.pro.br) - E-mail: [darcilia.simoes@pq.cnpq.br](mailto:darcilia.simoes@pq.cnpq.br)

que seja. Contrariamente, o exercício da escrita na escola não corresponde ao suprimento da necessidade de domínio da expressão escrita, mesmo considerada a ênfase no trabalho com os gêneros textuais.

Esse quadro decorre, em princípio, dos equívocos metodológicos. Privilegiar os gêneros mais concisos nos quais predominam os códigos não verbais (imagens, cores, posições etc.) associa-se às práticas de comunicação digital que raramente se preocupam com estilo, adequação, detalhamento etc. Em outras palavras, a escola tem praticado um ensino pautado em textos curtos, em que se destacam as histórias em quadrinhos, as charges, manchetes, lides etc. Elegem-se em especial textos sincréticos em que haja uma cooperação entre signos verbais e não verbais. Ademais a exploração de textos da internet (chats, blogs, redes sociais em geral) não promove a aprendizagem da norma culta (ou padrão), uma vez que nesses exemplos predominam as variedades não padrão.

Embora o advento da internet (rede mundial de computadores – www) venha estimulando a prática da comunicação escrita em larga escala (nunca tantos escreveram tanto quanto hoje), isso não resultou em ampliação do domínio dos recursos verbais, em acesso popular aos usos formais da língua, nem em produção de gêneros textuais com monitoramento.

Considerando que “Dentre as diferentes atividades humanas, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação” (Schneuwly e Dolz, 2001: 63), conclui-se que quanto mais ampla for a competência expressional maior será a mobilidade social dos sujeitos.

A importância da comunicação digital é inegável para o desenvolvimento do hábito de escrita, mas é caracterizada pela cifração, pela compactação das formas, em função do tempo em que se realizam as trocas de mensagens (*online* ou *on time*). No entanto, contrariando hipóteses correntes, a escrita nas redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp* etc.) se realiza nas variedades linguísticas disponíveis (geográficas, sociais, históricas, profissionais, em usos formais e informais) sem que construa uma variedade específica para os ambientes digitais. O chamado internetês se resume às formas gráficas reduzidas utilizadas, pois o vocabulário e a estruturação sintática são os mesmos de uma ou outra variedade. A diferença entre a comunicação tradicional e a que se realiza nas redes sociais (ademais do truncamento das formas vocabulares) é o baixo ou nenhum monitoramento textual; por isso, a comunicação

escrita digital não constitui um espaço de aquisição de domínio de nenhuma variedade específica, tampouco dos usos formais da língua.

Enfatizando que o objetivo das aulas de língua é instrumentalizar os sujeitos para uma comunicação linguística eficiente, “Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas” (PCN+, 2002: 75).

A adequação da variedade linguística à cena comunicativa implica o que se costuma chamar de monitoramento da fala; este consiste na escolha consciente da forma de expressão mais apropriada ao ato interlocutório. Para o desenvolvimento dessa competência, o estudante deve ser exposto, gradativamente, às diversas possibilidades que a língua oferece, tanto em estilos mais monitorados como em estilos menos monitorados, observando e refletindo sobre por que ocorre essa variação. Veja-se o que dizem os PCN:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN – Língua Portuguesa, 1998: 31).

Levantamos então algumas questões que nortearão o desenvolvimento deste artigo: (a) Como aproveitar esse momento tão favorável à expressão escrita em prol da aquisição de domínio dos usos formais da língua? (b) Como calibrar a expressão para que utilize a variedade adequada ao gênero do texto? (c) Como ajudar o aluno a assimilar recursos linguísticos que lhe permitam desenvolver uma ideia?

A comunicação escrita na internet pode ser utilizada como meio para observação e análise dos recursos da língua; e, dessa forma, ampliar o domínio verbal dos sujeitos, para que reconheçam os fatores lexicogramaticais que orientam a produção dos enunciados e ampliem seu repertório. Estudiosos do Seleprot (Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos – Base CNPq) vêm desenvolvendo projetos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da expressão escrita de gêneros de alto

monitoramento — dissertação, argumentação, relatório etc. Com essa prática já foi possível concluir que a exploração dos textos que circulam nas redes sociais digitais não só dinamiza o trabalho em classe, como favorece a transição de um estilo textual descontraído para um estilo formal, buscando considerar os fatores que caracterizam cada interlocução: assunto, meta comunicativa, relação entre os interlocutores, gênero textual.

### **O modelo teórico**

As premissas semiótico-funcionais que orientam os projetos são: (a) *semiótica*: a comunicação se realiza por meio de signos e estes devem possibilitar o entendimento entre os interlocutores; (b) *funcional*: a expressão deve atender às metafunções ideacional, interpessoal e textual, por meio das quais os códigos ativados, a escolha e a estruturação das formas representam iconicamente como pensa e sente o enunciador; (c) *semiótico-funcional*: os construtos sígnicos que materializam a interlocução deverão propiciar o entendimento entre os interlocutores, para tanto, devem organizar-se de modo que possam orientar a compreensão do texto pelo intérprete.

Segundo a teoria do interpretante de Peirce, parte-se da indeterminação do signo em si mesmo e destaca-se a atuação do intérprete como o agente que desvela/revela os interpretantes dinâmicos possíveis para tal signo. Portanto, a interpretação é um processo que se desenvolve na tensão entre um *objeto*, um *intérprete* e um *interpretante* — conjunto de valores possíveis para um signo em seu contexto sociocultural. Assim sendo, o desenvolvimento de competências expressivas implica o reconhecimento de que a mensagem é transmitida por um texto, que este tem um objeto (o referente), o qual será interpretado por uma mente (o intérprete) segundo as regras oriundas de um contexto sociodiscursivo em que se inserem o tema, o gênero textual e os interlocutores.

Considerando-se a *retórica universal* (ou metodêutica) elaborada por Peirce, devem-se estudar os efeitos do signo sobre seus intérpretes, isto é, deve-se analisar como se dá a passagem do objeto ao interpretante, tendo o signo como veículo. A perspectiva retórica determina a semiose como comunicação orientada para um propósito. Fidalgo define a metodêutica peirceana como “estudo dos métodos para chegar à verdade”.

Cada texto como signo representa uma verdade particular, e a interpretação desse signo poderá gerar ou verdade coincidente com o projeto original do enunciador, ou nova verdade, desde que apoiada nos elementos constitutivos da trama textual, uma vez que o texto é um signo.

Santaella (2001: 340) ensina que, de acordo com o aspecto persuasivo da oratória, considerando-se que um discurso é intencionalmente proferido por alguém, em tempo e espaço determinados, e dirigido a outrem, “o arranjo discursivo é uma medida de intenção”. Soma-se a isso a visão de Eco sobre interpretação. Segundo o estudioso, o processo interpretativo envolve uma complexa estratégia de interações entre texto e leitor, assim como “sua competência na linguagem como tesouro social” (ECO, 2001: 80), sendo este último constituído não só pelas regras gramaticais, mas pelo conteúdo enciclopédico armazenado na linguagem. Portanto, o ato de ler é uma complexa transação entre o conhecimento de mundo do leitor e a competência exigida/postulada pela língua, pelo gênero textual e pelas condições de produção da interlocução (enunciação e leitura).

É preciso considerar que o texto é um fenômeno rico e multifacetado que “significa” de várias maneiras, podendo assim ser explorado sob vários pontos de vista, dos quais se distinguem dois ângulos: o texto como um objeto em si mesmo; e o texto como um objeto que faz emergir algo mais, vendo-o então como um instrumento. Trata-se de duas perspectivas complementares. Tomado ora como artefato, ora como espécie, o texto demanda uma análise complexa, a qual deve observar a língua com que se constrói — e suas regras de produção — relativizadas, a partir de um diálogo constante entre o que se usa do sistema e este como um todo, considerando a atuação dos leitores e os valores que estes trazem ao texto.

Moura Neves (2002), discutindo o funcionalismo hallidiano, aponta dois propósitos mais gerais que, segundo a autora, fundamentam os usos da linguagem:

- Entender o ambiente (função ideacional ou reflexiva)
- Influir sobre os outros (função interpessoal)

Acrescenta um terceiro componente, multifuncional, que confere relevância aos dois primeiros: o componente textual (função textual segundo Halliday). Disso se extrai que há uma multifuncionalidade em configuração orgânica de elementos, cujas funções são particulares, mas mantêm relação obrigatória com o todo sistêmico. Assim sendo, cada elemento da língua em uso é explicado por referência à sua função sistêmica, por

isso, a gramática funcional constrói e descreve todas as unidades da língua-objeto como configuração orgânica de funções.

A despeito da tensão original entre discurso e gramática, conceitos e definições acabam por encontrarem-se quando observados pelas lentes da prática social da linguagem. As implicaturas conversacionais e o processo de gramaticalização, por exemplo, passam a ser explicados segundo a movimentação das formas da língua, que as transforma a partir do componente semântico que vão adquirindo no seu percurso histórico.

Portanto, a perspectiva sistêmico-funcional vem dando suporte às pesquisas produzidas e orientadas por Darcilia Simões, uma vez que a consideração da língua como objeto e instrumento da interação social permite combinarem-se as óticas hallidiana e peirciana (semiótica norte-americana). Dessa articulação advém a construção teórica que a autora denominou semiótica aplicada ao signo verbal e especializou na *teoria da iconicidade verbal* (Simões, 2009).

## **Metodologia**

Tendo por premissa que a escola não tem por meta formar literatos, mas apenas sujeitos competentes para a comunicação escrita, afastam-se das presentes considerações a multiplicidade de leitores prováveis para um texto literário, da qual resulta a exigência de estratégias textuais muito mais elaboradas que as necessárias à produção de uma dissertação escolar, por exemplo. Tomada como gênero, essa produção reduz a expectativa do universo de leitores e permite circunscrever as variáveis a observar na produção do texto. São elas: finalidade da produção, tema, gênero textual, variedade linguística, destinatário(s), extensão (que no espaço digital pode ser controlada a partir do número de caracteres).

Para facilitar o controle da orientação discente, as variáveis são assim definidas:

### a) Finalidade da produção

Por se tratar de um trabalho escolar, há uma predefinição historicamente praticada que é escrever para praticar e ser avaliado. Todavia, vem-se buscando redirecionar essa meta de modo a estimular a prática escrita e demonstrar seu valor social. Assim sendo, a prática dissertativa tem sido direcionada à elaboração de texto

argumentativo potencialmente publicável em veículo de comunicação de massa: jornal, revista, blog, site etc. Dessa forma, o estudante vislumbra a possibilidade de intervir documentalmente em questões sociais que lhe afetem.

b) Tema

As redes sociais vêm-se mostrando excelente incubadora de temas de trabalho. O jovem que usualmente não lê jornais mostra-se atualizado nos temas que povoam o imaginário sociocultural, por meio da participação em mídias digitais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *WeChat*, *Twitter*, *Skype*, *Youtube* etc. Polêmicos ou não, os temas nacionais e internacionais de toda ordem — políticos, ideológicos, religiosos, culturais, filosóficos, técnicos, científicos etc. — entram na rede e mobilizam a participação dos interlocutores, especialmente mediados pela escrita. Assim sendo, a eleição de temas do interesse mostra-se relativamente fácil.

c) Gênero textual

A definição de gênero exige um posicionamento retórico prévio. Seja na definição de Miller (1994), gêneros como "ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes", seja na perspectiva bakhtiniana — gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2003). Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são "entidades dinâmicas", uma vez que suas formas modelares se ajustam às circunstâncias que emolduram a interlocução. Nessa ótica, emerge a necessidade de um trabalho a partir de modelos prévios. Estes não são formas hipotéticas, mas recolhidos de práticas discursivas reais que possam orientar a produção de novos textos. No caso presente, o gênero de trabalho é a *dissertação escolar*.

d) Variedade linguística

Esta variável é decorrente da escolha do gênero textual. A dissertação escolar implica o uso da variedade culta (aqui definida como um modelo de língua que neutraliza as variações geográficas e sociais). Trabalhada sem exageros de erudição, a prática da variedade culta leva o falante a ampliar seu repertório ao mesmo tempo que assimilará modelos frasais mais complexos que os empregados em sua prática linguística cotidiana.

e) Destinatário(s)

Diferentemente da tradicional prática de ensino de redação, propõe-se a produção de textos cujo leitor primeiro e exclusivo passa a ser outro destinatário (não mais o professor), cuja escolha será uma consequência do tema eleito para trabalho. Por exemplo, se o tema é a necessidade de ampliação da oferta de leitos na rede pública hospitalar, a dissertação será dirigida ao Secretário de Saúde local. Dessa forma, o estudante se vê engajado em reunir argumentos que possibilitem a produção de um texto com autoridade cidadã para a interlocução pretendida.

f) Extensão

Da mesma forma como Othon M. Garcia (2007) trata a extensão do parágrafo, considera-se a dimensão do texto. Não é apenas o senso de proporção que deve servir de critério para a produção de um texto, senão o seu tema e os itens sobre os quais se pretende discorrer. Um texto se constitui de um conjunto de ideias relativas a um tema, ou assunto. Portanto, a complexidade do tema será uma variável relevante para a extensão do texto.

## **Demonstração**

Nesta seção, serão apresentados recortes de textos de estudantes. A proposta era construir um texto que relacionasse duas crônicas lidas em classe: “O verbo for”, de João Ubaldo Ribeiro, e “Umbigo”, de Carlos Drummond de Andrade. Ambas as crônicas relatam fatos linguísticos relacionados a práticas sociais que mudam ao longo do tempo. O texto de João Ubaldo questiona o exame vestibular e relata a conduta de um candidato cujo desconhecimento da língua incomodou o cronista. Já Drummond articula mudanças de hábitos e criação neológica.

Os estudantes, além da grande dificuldade de identificar o foco na relação entre língua e práticas sociais como tema articulador das crônicas, também demonstraram inabilidade no uso da língua, e os exemplos a seguir serão apresentados com a meta de identificar as questões linguísticas que precisam ser trabalhadas nas aulas de produção textual.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	<u>Tais</u> [NÃO HÁ REFERÊNCIA ANTERIOR PARA QUE USE A FORMA <i>tais</i> ] palavras são chamadas de neologismos. A fim de se adaptarem às necessidades da língua para <u>mencionar</u> [PALAVRAS NÃO MENCIONAM, <i>designam, representam</i> ] objetos ou atividades que anteriormente não existiam. <del>criaram-se</del> [AQUI CABE usar <i>tais</i> ] palavras novas <u>que foram</u> [SE A CRIAÇÃO É INCORPORADA, LOGO, USE O PRESENTE] agregadas ao idioma. Essa constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população, já que a língua é viva e está em permanente mutação, acompanhando, assim, as mudanças da sociedade.	Referenciação pronominal  Seleção vocabular  Paralelismo no emprego das formas verbais
Reescritura 1	<u>Tais</u> [ERRO PERMANECE] palavras são chamadas de <i>neologismos</i> . Criam-se palavras novas que <u>foram</u> [ERRO PERMANECE] agregadas ao idioma a fim de se adaptarem às necessidades da língua para <u>mencionar</u> [ERRO PERMANECE] objetos ou atividades que anteriormente não existiam. A constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população já que a língua é viva e está em permanente mutação acompanhando assim as mudanças da sociedade.	Emprego de determinantes em prol da clareza dos dados do texto
Reescritura 2	As palavras novas são chamadas de <i>neologismos</i> . Criam-se palavras que são agregadas ao idioma, a fim de se adaptarem às necessidades da língua para nomear objetos ou atividades que anteriormente não existiam. A constante transformação [DE QUÊ?] se deve aos usos e costumes da população, já que a língua é viva e está em permanente mutação, acompanhando, assim, as mudanças da sociedade.	

Tabela 1 - Exemplo da Aluna A

Observe-se que a *constante transformação* permaneceu sem determinante, todavia não prejudica a compreensão do texto.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	A palavra <i>sambódromo</i> começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes <del>mais</del> [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] usados para se referir a tal [NÃO HÁ REFERÊNCIA ANTERIOR PARA QUE USE A FORMA <i>tal</i> ] <u>lugar</u> [EXPLIQUE QUE LUGAR É ESSE PARA EM SEGUIDA NOMEÁ-LO] eram <i>passarela do samba e avenida do samba</i> . Darcy Ribeiro, <u>pensando na palavra <i>samba</i> e no sufixo <i>ódromo</i></u> , [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] <del>de grego <i>drómos</i>, que significa via, caminho,</del> [DADO DISPENSÁVEL] propôs o nome <i>sambódromo</i> que foi bem aceito pela mídia e pela população. A expressão <del>provou-se prática na pronúncia e</del> [NÃO AFIRME O QUE NÃO PODE COMPROVAR] permitia que <del>as pessoas fizessem</del> [DADO DISPENSÁVEL] uma associação a <u>termos</u> [NOMENCLATURA TÉCNICA DEVE SER USADA COM CRITÉRIO] formas como <i>hipódromo, autódromo, kartódromo</i> , sendo, mais tarde, oficializada.	Informações textuais devem ser comprováveis. Logo, é preciso pesquisar e reunir fontes para endossar o que se informa no texto.  Evitar informações que não fazem o texto progredir, portanto são dispensáveis.  O emprego de nomenclatura técnica deve ser feito com parcimônia, para não incorrer em erro que pode prejudicar a compreensão do texto.
Reescritura 1	A palavra <i>sambódromo</i> começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes <u>mais</u> [ERRO PERMANECE] <u>lugar</u> [ERRO PERMANECE] eram <i>passarela do samba e avenida do</i>	Referenciação

	<i>samba</i> . Darcy Ribeiro, <u>pensando na palavra <i>samba</i> e no sufixo <i>ódromo</i>, do grego <i>drómos</i>, que significa via, caminho</u> , [ERRO PERMANECE] propôs o nome <i>sambódromo</i> que foi bem aceito pela mídia e pela população. A nova forma baseou-se em palavras preexistentes como <i>hipódromo</i> , <i>autódromo</i> , <i>kartódromo</i> .	pronominal
Reescritura 2	A palavra <i>sambódromo</i> começou como neologismo. Antes da popularização desse termo, os nomes mais usados para se referir ao lugar do desfile das escolas de samba eram <i>passarela do samba</i> e <i>avenida do samba</i> . Darcy Ribeiro propôs o nome <i>sambódromo</i> que foi bem aceito pela mídia e pela população. A nova forma baseou-se em palavras preexistentes como <i>hipódromo</i> , <i>autódromo</i> , <i>kartódromo</i> .	

Tabela 2 - Exemplo da Aluna Z

Vale notar que a segunda reescritura costuma apresentar evolução significativa na forma.

PRODUÇÃO	VERSÕES	CONTEÚDOS A TRABALHAR
Versão 1	A partir do estudo das crônicas “O verbo For” e “Umbigo” é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, <u>a invenção do “verbo for”</u> [DESCONHECIMENTO DA FLEXÃO DOS VERBOS <i>ser</i> e <i>ir</i> ] que <del>a priori</del> [EVITAR ESTRANGEIRISMO DESNECESSÁRIO.] seria verbo “ser” ou “ir” [SUBSTITUIR AS ASPAS PELO ITÁLICO], <del>mas que aparece como uma nova conjugação</del> [O CRONISTA CONJUGA COMO DEBOCHE], e [de – INCLUIR A PREPOSIÇÃO PARA DEBECHE], e [de – INCLUIR A PREPOSIÇÃO PARA DEBECHE], e [de – INCLUIR A PREPOSIÇÃO PARA DEBECHE] <u>a invenção de X e de Y</u> “bicicletar” [SUBSTITUIR AS ASPAS PELO ITÁLICO] que seria o ato de andar de bicicleta.	Distinguir erro e criação linguística. Distinguir forma verbal e verbo. Trabalhar o paralelismo sintático, com ênfase no emprego de preposições. Relação entre tempos e modos verbais na produção de concessivas.
Reescritura 1	A partir do estudo das crônicas “O verbo For” e “Umbigo” é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, a invenção do <u>verbo for que seria</u> [CUMPRE MOSTRAR O EQUÍVOCO COM O USO DE UMA CONCESSIVA] apenas uma flexão do verbo <i>ser</i> ou do <i>ir</i> , e [ERRO PERMANECE] <i>bicicletar</i> que seria o <u>ato de andar de bicicleta</u> .	Valor do itálico nas formas em menção e das aspas na conotação.
Reescritura 2	A partir do estudo das crônicas “O verbo For” e “Umbigo” é possível pensar sobre fatos e costumes que mudaram com o tempo, embora com avaliações diferentes, no âmbito linguístico e social. Em relação à mudança linguística, os textos apresentam, respectivamente, a invenção do <u>verbo for</u> embora fosse apenas uma flexão do verbo <i>ser</i> ou do <i>ir</i> , e de <u>bicicletar</u> que seria o <u>ato de andar de bicicleta</u> .	

Tabela 3 - Exemplo da Aluna K

### Comentários icônico-funcionais

O processo de orientação de escritura praticado é, indiscutivelmente, trabalhoso para o docente. Todavia, tem-se mostrado eficiente, uma vez que não apenas aponta um erro, mas indica como solucioná-lo. Ademais, demonstra que os dados gramaticais e semânticos são responsáveis pela produção da iconicidade, contemplando assim as metafunções ideacional e interpessoal por meio de um trabalho textual consciente.

Para objetivar, produzimos a seguinte tabela, com base nas anotações nos textos discentes usados como exemplo.

CONTEÚDO TRABALHAR	A	FUNCIONALIDADE	ICONICIDADE
Referenciação pronominal		Objetivação da ideia e situação da informação no plano do texto.	Correlação explícita de formas textuais
Seleção vocabular		Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais Indicador da adequação da variedade linguística ao gênero do texto
Paralelismo no emprego das formas verbais		Demonstração da ordem do raciocínio	Relação explícita entre termos
Emprego de determinantes em prol da clareza dos dados do texto		Objetivação da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Distinguir erro e criação linguística.		Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Distinguir forma verbal e verbo.		Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
Trabalhar o paralelismo sintático, com ênfase no emprego de preposições.		Articulação entre termos	Relação explícita entre termos
Relação entre tempos e modos verbais na produção de concessivas.		Articulação entre termos	Relação explícita entre termos
Valor do itálico nas formas em menção e das aspas na conotação.		Explicitação	Ênfase
Informações textuais devem ser comprováveis. Logo, é preciso pesquisar e reunir fontes para endossar o que se informa no texto.		Fundamentação das ideias expressas	Indicação de autoridade informacional
Evitar informações que não fazem o texto progredir, portanto são dispensáveis.		Selecionar ideias	Formas dispensáveis são atrapalham a compreensão

O emprego de nomenclatura técnica deve ser feito com parcimônia, para não incorrer em erro que pode prejudicar a compreensão do texto.	Precisão da informação	Indicação objetiva dos dados textuais
--	------------------------	---------------------------------------

**Tabela 4 – Conteúdos a trabalhar**

A relação entre valor funcional e valor icônico comprova a sua operacionalidade na orientação da produção de textos.

## **Conclusão**

A partir da constatação de que a melhor forma de aprender é pela prática, pela experimentação, vimos testando a produtividade da teoria da iconicidade verbal no desenvolvimento da competência verbal na leitura e na produção de textos. Para referendar essa proposta, traz-se a afirmação de Bazerman (*Apud Hoffnagel; Dionísio. 2006: 87*) de que “quase todas as palavras e frases que usamos já havíamos ouvido ou visto antes”. No entanto, essa aquisição tácita não resolve sozinha o desenvolvimento da competência verbal. Como sujeitos ativos, os falantes precisam saber/poder recombina as peças linguísticas, segundo suas necessidades comunicacionais imediatas. Temas, propósitos, interlocutores específicos, demandam, entre outras coisas, adequação lexical em prol da garantia da interação. Assim sendo, Bakhtin e Bazerman fornecem subsídios para a produção de um ensino de língua fundado na observação e experimentação de práticas efetivas de linguagem que, de algum modo, servirão de modelo para novas práticas. Essa é a prática em que acreditamos e que buscamos difundir.

Iconicidade verbal e gramática sistêmico-funcional são duas redes que se cruzam na captura do processo de semiose nos textos. Com essa ferramenta, as práticas de ensino de língua portuguesa podem aperfeiçoar-se progressivamente e minimizar as explicações subjetivas. Embora saibamos que a expressão é individual, também sabemos que a expressão se manifesta por meio da representação textual. Qualquer texto produzido em qualquer código é passível de tradução verbal. Logo, o código verbal é a mais importante das aquisições escolares, a qual implica domínio das estratégias de seleção e combinação das formas linguísticas em prol da inteligibilidade do texto.

Vale relembrar que os ensinamentos de Bakhtin (2003) — o domínio da língua não se faz por meio do exclusivo convívio com dicionários e gramáticas, senão, ao contrário, pelo contato com enunciados reais que atestam a flexibilidade e a variabilidade dos signos verbais — subsidiam nossa proposta. A discussão dos textos produzidos pelos discentes permite que sejam fornecidas as informações gramaticais e semânticas diretamente nos trechos problemáticos. O redator, ao reler seu texto, verifica os erros cometidos e recebe instruções de como não repeti-los. Dessa forma é possível mostrar ao estudante *por que* seu enunciado está errado e *como* poderá corrigi-lo.

Portanto, o trabalho didático deve considerar que ensinar, aprender e empregar a linguagem perpassa necessariamente pelo sujeito, que é o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

Por conseguinte, a escola, em especial o corpo docente, precisa participar efetivamente dos debates sociais e políticos, para que seja impulsionada a uma renovação constante, do que dependerá a manutenção de sua credibilidade social. Uma escola que permite ao aluno chegar ao ensino superior sem fluência na sua língua é uma escola fracassada.

O estudante, a seu turno, irá sentir-se muito mais seguro quando constatar sua competência verbal demonstrada pelo êxito nos trabalhos escolares, além de experimentar maior segurança na comunicação linguística, podendo assim atuar socialmente, sem passar pelo constrangimento da incomunicação.

Concluindo, ensinar a língua é capacitar os sujeitos para a representação verbal de suas ideias de forma apropriada, ajustando-as às exigências do contexto de comunicação, ou seja, do cenário onde se realiza a interação discursiva. No que tange à aprendizagem da dissertação escolar, a competência será testada nos vários certames por que passam os estudantes no período de ingresso a um curso superior. Por fim, os subsídios icônico-funcionais podem objetivar a orientação discente para o aperfeiçoamento de sua produção textual e afastar das sessões de avaliação de textos o velho e conhecido bordão discente: “mas era isso que eu queria dizer!”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. 1999. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. 2003. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]*. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura.
- \_\_\_\_\_. 2002. *PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília/DF: MEC.
- Eco, U. 2001. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Garcia, O. M. 2007. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Halliday, M. A. 2004. *An Introduction to Functional*. Revised by Matthiessen M. I. M. [1st ed. 1985] 3 ed.. London: Edward Arnold.
- Hoffnagel, J. C., & Dionisio, A. P. 2006. *Gênero, Agência e Escrita*. Charles Bazerman. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Miller, C. R. 1994. Genre as social action. In: A. Freedman, & P. . Medway, *Genre and the new rhetoric*. pp. 23-42.. London: Taylor & Francis.
- Peirce, C. S. 1931-58. *Collected Papers*. [CP] Vols. 1-6, eds. Charles Hartshorne and Paul Weiss, vols. 7-8, ed. Arthur W. Burks. Cambridge , Mass: Harvard Univ. Press.
- Santaella, L. 2001. A matriz verbal e suas modalidades. In: L. Santaella, *Matrizes da Linguagem e pensamento. Sonora. Visual. Verbal*. pp. 261-367. São Paulo: FAPESP/Iluminuras.
- Schneuwly, B. &. 2011. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. Schneuwly, & J. e. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* pp. 61-80. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Simões, D. 2007. Projeto de texto e iconicidade: uma reflexão sobre a eficácia comunicativa. *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada*. Vol. 5.n.1, pp. 1-14.

\_\_\_\_\_. 2007. *Iconicidade e Verossimilhança. Semiótica aplicada ao texto*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

\_\_\_\_\_. 2009. *Iconicidade Verbal: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

\_\_\_\_\_. 2010. Contribuições para desenvolvimento do domínio lexical. *Acta Semiotica et Linguistica - Vol. 15 – Ano 34 – Nº 2*, pp. 101-116.