

SIMPÓSIO 3

LÉXICO PORTUGUÊS: ENSINO E PESQUISA

A meta deste Simpósio é promover reflexões sobre o léxico português, ensejando a apresentação de estudos e pesquisas concluídos ou em desenvolvimento. Entendendo que o léxico de uma língua é componente definidor da competência linguística dos falantes, pretendemos reunir docentes e pesquisadores que realizem ou orientem projetos que focalizem o léxico em perspectiva semiótica, semântica, pragmática, discursiva, didático-pedagógica ou ainda como matéria prima da produção textual. As ementas de trabalho podem ser: a) funções semióticas dos itens lexicais; b) léxico e isotopia; c) flexibilidade semântica e adequação lexical; d) léxico e interação; e) léxico e variação; f) marcas discursivas no léxico; g) estratégias didático-pedagógicas para aquisição/desenvolvimento do repertório discente; h) texto literário e aquisição lexical etc.

COORDENAÇÃO

Darcilia Simões

Universidade Estadual do Rio de Janeiro/CNPq/Seleprot-BRA

darcilia.simoes@pq.cnpq.br

Paulo Osório

Universidade da Beira Interior – Covilhã

pjtrso@ubi.pt

ANÁLISE DOS MARCADORES DISCURSIVOS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS PUBLICADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NA ESCOLA PÚBLICA EM 2012

Magno Santos BATISTA (UESC)¹³
Maria D'Ajuda Alomba RIBEIRO (UESC)¹⁴

Resumo: Os conectores são unidades linguísticas que estabelecem relações linguístico-discursivas nos textos orais e escritos. Assim, tencionamos: discutir a função dos conectores encontrados nos gêneros jornalísticos divulgados em um dos livros didáticos adotados pelo PNLDEM; ressaltar a importância desses marcadores na construção argumentativa do texto. Nos apoiamos, em Antunes (2005); Koch (2011); Marcuschi (2008); Ducrot (1998) e Portolés (2001). A metodologia adotada é a qualitativa. Os resultados são pertinentes, porque reitera as discussões acerca dos marcadores, ou seja, são recursos semântico-discursivos que determinam a orientação argumentativa; a sequência textual e sequencial; estabelece a relação entre as subpartes do texto e possibilita o estudo da argumentação.

Palavra-chaves: Marcadores Discursivos. Gêneros jornalísticos. Argumentação. Ensino.

1. Introdução

A linguagem transita nas diversas esferas da atividade humana. Nela, os indivíduos estabelecem vínculos e encontra-se com o outro. E também, as histórias dos sujeitos se cruzam, sobretudo no espaço escolar, onde discentes e docentes constroem histórias e fazem da própria, a história do outro.

E na construção da história dos sujeitos, os elementos linguístico-discursivos contribuem para a formação das relações argumentativas e inferenciais que comportam a linguagem. E estudá-los a partir dos textos jornalísticos encontrados no livro didático ajuda aos discentes compreender a dimensão dialógica da linguagem e os itens que pertencem ao universo textual. A análise dos gêneros jornalísticos, especificamente, o artigo de opinião, carta ao leitor e o editorial, possibilita ao aluno apreender as características das tipologias textuais, sobretudo, a argumentação, os marcadores do discurso, inferências e a interpretação do explícito e implícito, aspectos que exigem dos discentes leitura e formação linguística.

Geralmente no espaço escolar, a análise do explícito e implícito, bem como, a tipologia argumentativa e os marcadores discursivos dos gêneros jornalísticos presentes nos livros didáticos é descartada. A maioria dos profissionais da área de linguagem despreza o trabalho com os conectores e das estratégias argumentativas e exclui a possibilidade dos discentes reconhecer que os marcadores discursivos não exercem apenas a função prototípica, isto é, preposição, conjunção, advérbio e locuções.

A escolha do gênero justifica, não por ser um tipo de texto que exige do locutor a competência argumentativa e habilidades comunicativas dos falantes/autores, mas porque essas unidades possibilitam a flexibilidade semântica e adequação lexical, oportunizando

¹³ Discente do programa de pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus (BA), Brasil. E-mail: magnosantos01@yahoo.com.br

¹⁴ Dra. Maria D' Ajuda Alomba Ribeiro, professora e coordenadora do programa de pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações e do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus(BA), Brasil. E-mail: dajuaalomba@hotmail.com

assim, trabalhar na sala de aula na interface das tipologias textuais, principalmente, a argumentativa. Embora a análise seja qualitativa, os resultados são pertinentes, porque reitera as discussões de autores a exemplo de: Antunes (2005); Koch (2011); Marcuschi (2008); Ducrot (1998) e Portolés (2001), os quais discutem que os marcadores são recursos semântico-discursivos que determinam a orientação argumentativa; a sequência textual e a organização das ideias e, sobretudo indicadores de relações de sentido e ligação das subpartes do texto, além de permitir o estudo da argumentação no âmbito da educação básica. Além disso, a escrita de um texto demanda o uso desses recursos e a compreensão aluno/professor dos fatores de coerência e coesão no texto. Esses elementos indicam também um recurso coesivo chamado *repetição*, o qual coopera para a articulação do texto.

Portanto, no primeiro capítulo do artigo encontra-se a definição de gêneros e a configuração dos gêneros jornalísticos. No segundo, as características e classificação dos marcadores discursivos. No terceiro, o processo argumentativo na sala de aula. E assim, acredita-se que o artigo ampliará a discussão sobre a importância dos marcadores discursivos e também dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos, especialmente, que a história do indivíduo forma-se a partir da linguagem.

2. Os gêneros jornalísticos e o livro didático

A construção da primeira máquina de imprensa por Johannes Gutenberg contribuiu para a formação do jornal, bem como, a origem dos gêneros jornalísticos. Ao longo da história, os jornais foram utilizados para a divulgação de crônicas, denúncias e, sobretudo, na apresentação de artigos de opinião, carta ao leitor e editorial. Além disso, o jornal impresso alcança status e agrega inúmeros textos que colaboram para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Para Faria (2007), o jornal nasce na França, especificamente, no século XV e que a princípio a neutralidade e a objetividade das informações caracterizam o texto jornalístico em um produto “seco”, sem conotações de afetividade. Mas, ao decorrer dos anos os gêneros jornalísticos conquistam formas e estilos que mesclam a sensibilidade e aridez das informações no texto.

Trabalhar com esses textos na sala de aula requer do professor habilidades linguísticas e discursivas que compreendam a riqueza dos gêneros do discurso que pertencem à esfera jornalística. Para Bakhtin (2010) são elementos infinitos e relativamente estáveis que comportam um estilo, elementos composicionais e o conteúdo. O estilo, os elementos composicionais e o conteúdo dos gêneros jornalísticos permitem ao docente explorar os recursos argumentativos e as estratégias discursivas, a partir dos marcadores discursivos utilizados pelos autores e da composição linguística dos gêneros. Para Seixas (2009, p.156-157),

No campo jornalístico, além da divisão de gêneros jornalísticos que seriam os gêneros do jornalismo, também existe uma divisão do fazer jornalístico em gêneros de jornalismo. Informativo, interpretativo, de aprofundamento, investigativo, opinativo, diversional e de precisão seriam gêneros de jornalismo. Existiriam, assim, “jornalisms”. Ao se defender a existência de “jornalisms”, está-se defendendo diferentes competências e técnicas. Talvez se possa falar no emprego de dadas competências, mas não acreditamos que se possa falar em diferentes competências para diferentes “jornalisms”. Se assim for, as competências do fazer jornalístico, da instituição social jornalística, deveriam incluir ações ligadas a divertir e entreter, por exemplo.

Os diferentes jornalismo e o fazer jornalístico compreendem a complexidade dos gêneros discursivos, o seu estudo e principalmente, a necessidade de explorá-los na sala de aula, pois, para entender as diversas esferas do jornalismo, desenvolver as competências e técnicas necessárias, é mister, que os alunos sejam imersos na análise e reflexão dos elementos composicionais e do conteúdo que pertencem aos gêneros jornalísticos, isto é, o uso de elementos morfossintáticos que permitam ao autor\leitor abarcar as inferências e os objetivos postos no texto.

Dentre os gêneros jornalísticos utilizados pelos autores de livro didático encontram-se o artigo de opinião, carta ao leitor e o editorial. Para Petroni e Jesus(2008, p.75),

[...] o artigo de opinião, em geral, se organiza seguindo a linha argumentativa, iniciando com a identificação do tema em estudo, acompanhando seus antecedentes e alcance, seguindo uma tomada de posição, ou seja, quem o escreve usa de argumentos para formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma posição já tomada no início do texto.

Já a carta ao leitor de acordo com Carvalho (2008, p.95),

[...] as cartas são endereçadas à redação de revistas e jornais com diversos propósitos comunicativos, como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, propor reflexões, relatar experiências, elogiar e criticar, entre outros. Algumas fazem referência a matérias publicadas em edições precedentes; há aquelas que comentam cartas anteriormente publicadas, e existem outras dirigidas a autores de artigos, à própria equipe da revista ou jornal, fazendo solicitações, sugestões ou alterações nos suportes.

Esses dois gêneros são excelentes recursos para a construção argumentativa dos alunos, além de possibilitar os professores a explicar elementos morfossintáticos a exemplo de vocativo, conectivos, operadores argumentativos, referenciação e a composição textual dos gêneros, como também explanar sobre a função social do jornal e a importância desses elementos no texto. Carvalho (2008, p.53), ainda diz que,

como em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como objeto de ensino, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso.

As práticas de interação verbal e o ensino dos gêneros discursivos jornalísticos inserem os discentes aos universos linguísticos, social e ideológico a que pertencem esses tipos de gêneros e os faz compreender as particularidades discursivas e as estratégias utilizadas pelos autores para convencer o interlocutor das ideias e dos pontos de vistas colocados no texto. E também, entender as questões de neutralidade e objetividade que compõem os gêneros jornalísticos. Aspectos que necessitam ser ensinados e discutidos na sala de aula.

Nesse sentido, a cada três anos o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza livros didáticos para que as escolas públicas escolham aqueles cuja organização esteja de acordo com a proposta de ensino da escola. O PNLD de 2012 a 2014, os docentes da Escola Estadual de Itabuna selecionaram a coleção Português: Literatura, Gramática e Produção de Textos de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano para o Ensino Médio. Nesta, os autores dividem os livros em três grandes eixos, o primeiro os conteúdos relacionados à literatura, o segundo, a

gramática e o terceiro a produção de textos. Os três aspectos envolvem diversos tipos de textos, dentre eles, o jornalístico. Para Bueno (2011), o LD atual segue ao modelo originado na década de 1960 e apresenta pequenas variações, isto é, leitura, compreensão e interpretação de textos; estudo do vocabulário; estudo dos tópicos gramaticais; produção de texto e alguns exemplares apresentam uma seção para a língua falada. Na obra em análise, encontra-se essa mesma classificação.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) toma como parâmetro as diretrizes dos parâmetros curriculares e algumas instituições escolares, também, as Orientações Curriculares do Estado. E segundo os Parâmetros Curriculares (PCN), (2002, p.61), ser falante e usuário de uma língua pressupõe:

A utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:

- desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado;
- domínio progressivo das situações de interlocução, por exemplo, a partir do gênero entrevista;
- o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico, em atividades de textualização:
 - conexão
 - coesão nominal
 - coesão verbal
 - mecanismos enunciativos

A leitura plena e produção de todos os significativos, implicando:

- caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação;
- Leitura de imagens
- percepção das sequências e dos tipos no interior dos gêneros;
- paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto.

Os PCN trazem à tona os princípios dialógicos da linguagem e textuais e a necessidade de apresentar aos alunos os diversos tipos de gêneros do ponto de vista da oralidade e da escrita e o ensino dos mecanismos que constituem a progressão temática e a organização do texto. A partir desse parâmetro os gêneros jornalísticos artigo de opinião e o editorial evidenciam todos os aspectos contemplados nos PCN, pois esses gêneros caracterizam-se por exprimir nas diversas camadas textuais os diversos aspectos da conexão e da textualização, a exemplo, dos marcadores discursivos e da coerência. Bueno (2011, p.84), diz que os “PCN recomendam que os LD trabalhem com os gêneros da imprensa”. Contudo, há poucos trabalhos descrevendo-os com finalidades didáticas, o que provavelmente fez com que as coleções tratassem esses gêneros como os literários, procurando defini-los teoricamente, para só depois partir para atividades.

Estimular ao aluno estabelecer diferenças linguísticas e discursivas no texto é fazê-lo penetrar nos ambientes que pertencem ao textual e discursivo dos gêneros jornalísticos. E essa imersão desenvolve os aspectos comunicativos no que se refere à oralidade e a escrita e, os faz compreender todas as características que compõem os gêneros jornalísticos. Cardoso e Grillo (2003), diz que as condições enunciativas presidem toda produção de linguagem, isto é, a esfera da comunicação, identidade social dos interlocutores, finalidade, concepção do referente, suporte material e natureza do intercurso.

Porque tornar o discente capaz de articular ideias, usar os mecanismos de articulação e de coerência, defender um ponto de vista e posicionar-se de modo crítico e reflexivo, constitui uma tarefa que induz ao discente a conhecer as características e particularidades dos diversos

mecanismos linguísticos e aportes metodológicos. Nesse sentido, o manual didático compõe apenas uma das peças metodológicas em que o professor pode apoderar-se, embora vários livros didáticos apresentem uma gama de gêneros discursivos e detalhes linguísticos que contribuem na árdua tarefa de ensinar aos alunos as diversas estratégias argumentativas.

3. Os Marcadores Discursivos

Os aspectos que compõem o estudo dos marcadores na escola e, sobretudo nos livros didáticos são o de coerência e coesão. No entanto, os autores dos livros didáticos, bem como, os professores de língua portuguesa desconsideram as características discursivas dos conectores. Para Azeredo (2007, p.38), os conectores são as preposições, as conjunções subordinativas e as conjunções coordenativas. Esse princípio ainda rege o ensino de Língua Portuguesa, livros didáticos e gramáticas e implica na disseminação das discussões acerca das características discursivas dos conectores. Para Antunes (2005, p.141),

Vale a pena chamar a atenção para o seguinte: nas gramáticas, em geral, a função atribuída aos conectores se resume àquela de unir termos de uma oração ou orações. Pouco ou nenhum destaque é dado à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre blocos maiores do texto.

Além da conexão entre partes do texto os marcadores discursivos determinam a orientação discursiva e vincula os períodos e parágrafos do ponto de vista semântico e sintático e guia as inferências desencadeadas a partir dos itens linguísticos, a exemplo, do contexto. Para Portolés (2001, p.139),

[...] son marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados de acuerdo con su significado, se distinguen tres grupos: aditivos; consecutivos e contraargumentativos.

As particularidades pragmáticas associadas à argumentação constituem as inúmeras proposições argumentativas desencadeadas pelos conectores nas sentenças, isto é, o significado de coerência e coesão não limita-se apenas a conexão, repetição e vínculos entre as partes do texto e também que os marcadores compõem uma unidade da língua, a exemplo, dos substantivos e verbos, como disse Paillard (2011, p.161), procuramos mostrar que os marcadores discursivos, assim como os verbos, os nomes, os adjetivos etc., constituem uma classe de unidades da língua, e que é possível chegar a um formato de descrição unitária, fundamentado na contribuição dos diferentes marcadores discursivos à construção do enunciado.

Considerar os marcadores discursivos uma unidade da língua, acarreta a quebra do paradigma tradicional de que as preposições, as conjunções, os advérbios e as locuções restringem-se a essas funções e, conseqüentemente os conectores, operadores argumentativos, reformuladores e marcadores orais adquirem autonomia linguística e fortalece as discussões acerca da discursividade e argumentatividade desenvolvida pelos marcadores discursivos.

Os aspectos discursivos e argumentativos compõem-se a essência dos marcadores discursivos, pois, a concepção de que a língua constitui-se apenas como um sistema fechado e restrito as unidades sintáticas e morfológicas e uma semântica estritamente estilista caem por terra e as novas teorias, a exemplo, da semântica da argumentação e as concepções de

polifonia abordados por Ducrot (1998), alavancam os princípios de que o implícito e explícito, isto é, o que está posto e que está entre linhas são marcados por itens a exemplo, de unidades linguísticas *assim, mas, aí*, dentre outras.

Morfemas que destacam e evidenciam os pontos de vistas dos locutores do texto e implicam na origem de várias orientações argumentativas. Além dos morfemas, enunciados extralinguísticos, a exemplo do contexto e dos conhecimentos de mundo e partilhado também contribuem para o entendimento e apreensão das ideias presentes no texto.

A origem das novas teorias semânticas e dos estudos da argumentação também traz à tona a necessidade de olhar as normas gramaticais, uma vez que, as concepções que norteiam a gramática condizem com a ideia de língua como um sistema fechado e que a fala e o contexto são descartados e também que há necessidade de mais estudos acerca dos marcadores discursivos. Nesse sentido, Koch (2011, p.102), afirma que,

existe na gramática de cada língua uma série de morfemas que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos. É importante salientar que se trata, em casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos, como *mas, porém, embora, já que, pois etc.*, e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a N.G.B., não se enquadra em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima chama-se de palavras denotativas e Bechara de denotadores de inclusão (até, mesmo, também, inclusive); de exclusão (só, somente, apenas, senão etc.); de retificação (aliás, ou melhor, isto é); de situação (afinal, então etc.). Celso Cunha diz que se trata de palavras “essencialmente afetiva”, às quais a N.G.B., “deu uma classificação a parte, mas sem nome especial.

Certamente as concepções apresentadas por Koch (2011), apresentam acepções teóricas diferentes e também a ausência dos estudos da argumentação e a construção de uma gramática que contemple os estudos dos MD de acordo com os princípios do discurso e da argumentação. Essa falta, possivelmente seja porque os estudos dos MD seja um fenômeno recente e a origem de outros ramos linguísticos, a exemplo da Análise do Discurso, Sociolinguística, Psicolinguística, Neurolinguística, dentre outros.

Além disso, os estudos correspondentes ao fenômeno da gramaticalização e da linguística histórica contribuíram para a fomentação das investigações sobre os MD. Alomba (2005, p.82), afirma que, el estudio de los MD es un fenómeno bastante reciente, que puede contemplarse como una manifestación del auge actual del estudio del discurso, del que se ocupan el Análisis Del Discurso, la Pragmática y la Sociolinguística interactiva. A pesar de esta contemporaneidad, se viene teniendo conocimiento de estas unidades desde los primeros gramáticos nacionales del Renacimiento.

A propagação e disseminação dos estudos dos recentes ramos linguísticos contribuíram para a formação de concepções e pesquisas em relação aos MD e também a fomentação da argumentação. Aspecto linguístico analisado no próximo capítulo, assim como, a análise de um artigo de opinião extraído do livro didático.

4. A análise: argumentação e funções dos marcadores nos textos jornalísticos do livro didático em análise.

Os marcadores discursivos classificam em: conectores, operadores argumentativos, reformuladores e conectores da conversação. Essas unidades linguísticas guiam as inferências e as orientações discursivas dos interlocutores. E também podem exercer outras funções, além das indicadas pelas gramáticas, por exemplo, o *mas*, considerado adversativo, pode ser condicional ou consecutivo, quem determina a função dos MD são os elementos

extralinguísticos e discursivos. Esses elementos contribuem para a construção da argumentação, que para Leitão e Vargas (2011), a construção do conhecimento argumentativo se dá a partir dos processos dialógicos, dialético e epistêmico.

A associação entre o argumento e a intenção dos interlocutores em um diálogo escrito ou oral é possível verificar, por exemplo, em enunciados de artigos encontrados no livro didático dos autores Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano. No fragmento: “(1) O comportamento pouco amistoso do labrador (2) *já* botava medo nos moradores – e constrangia seus donos”.

O item linguístico estabelece uma relação subordinativa entre o enunciado (1) e o enunciado (2). Além do mais, apresenta as consequências do comportamento do cachorro e exerce a função de tempo, ou seja, o labrador antes de apresentar um comportamento um pouco amistoso *já* amedrontava e constrangia os donos e os moradores.

No exemplo acima é perceptível a responsabilidade dos enunciadores ao apresentar os argumentos e a relação intencional dos locutores ao usar o item linguístico *já*. O *já* marca os argumentos de que o cachorro é bravo, não estabelece uma relação sociável com os moradores, põem os donos em uma situação constrangedora e é bastante perigoso. Os enunciados apresentam as seguintes situações sintático-discursivas.

- (1) Subordinação
- (2) Consequência
- (3) Ideia de tempo
- (4) Características físicas e psicológicas do cachorro

No fragmento: Não late e não pula (3). As aulas de adestramento estão fazendo bem a ele (4). *Mas* a preocupação com os modos das mascotes ainda é pouco comum (5).

O conector *mas* apresenta no enunciado a ideia de oposição entre os enunciados (3) e (4). Em relação à força argumentativa, o enunciado (5) que é introduzido pelo marcador possibilita a inferência que as aulas de adestramento não estão surtindo efeito, pois os cães ainda continuavam sendo uma preocupação. Isto quer dizer que esse enunciado anula as proposições (3) e (4).

Em síntese, o conector *mas* apresenta as seguintes situações discursivas.

- (5) Função opositiva
- (6) Anulação das proposições anteriores
- (7) Os cães continuavam ser uma preocupação para os moradores
- (8) O que fazer para resolver o problema.

Além da força argumentativa dos conectores, os MD organizam o texto nos ambientes discursivos do tempo e do espaço, isto é, centra os interlocutores em relação à localização. Os conectores que exercem essa função de acordo com Adam (2011), são: *à esquerda*, *à direita*, *então* e *antes*. Esses conectores contribuem para que o leitor construa textos mais coerentes, situe o interlocutor na dimensão espacial e temporal no texto oral ou escrito, sobretudo em textos descritivos e narrativos.

A exemplo do fragmento: “Quando o homem descobriu a agricultura, por volta de 8.0000 a.C., a taxa de natalidade aumentou muito. *Então*, de 50.000 a.C., até 8.0000 a.C., a população pulou de dois milhões de pessoas para 5 milhões”.

O marcador *então* situa o leitor no tempo cronológico da descoberta da agricultura pelo homem, estabelece uma relação de causa-consequência entre o enunciado anterior e posterior e marca a coesão e coerência entre os enunciados, principalmente entre o item linguístico *quando* que inicia o enunciado. Em resumo a expressão em destaque apresenta:

- (9) Marca o tempo cronológico das informações
- (10) Relação de causa-consequência
- (11) Estabelece elo de coerência e coesão entre os enunciados.

No fragmento a seguir são perceptíveis as funções dos conectores ilustrativos. “*Como* cada devolução de mala perdida custa em média US\$ 100 para as companhias – US\$ 8 bilhões por ano –, elas estudam medidas para diminuir as perdas *como* banco de dados global e trocar as etiquetas por chips com radiofrequência”.

O item linguístico *como* que inicia o enunciado apresenta características discursivas de ilustração da situação das empresas, ou seja, o custo total das empresas aéreas em relação à perda das malas. O segundo, *como* exemplifica os mecanismos que as instituições da aviação estão utilizando para resolver o problema. Em poucas palavras encontramos:

- (12) A ilustração das despesas com as perdas das malas
- (13) A necessidade de encontrar soluções para o problema
- (14) A exemplificação dos possíveis mecanismos que as empresas aéreas irão usar para diminuir as perdas de malas.

No enunciado a seguir: “*Primeiro*, porque o Brasil fica no meio de uma placa tectônica, a Sul-Americana, longe das instáveis regiões de contato entre as placas”.

Percebe-se no enunciado acima que o marcador *primeiro* organiza as informações que serão apresentadas, reforça a argumentação com a utilização do conector *porque*, explica os fatores que distância o Brasil de abalos físicos. E caso o locutor não utiliza-se o marcador *primeiro*, certamente, a progressão sequencial estaria comprometida. Nota-se então:

- (15) Função de numeral
- (16) Reforço na argumentação com a utilização de outro conector.
- (17) Explicação e elucidação de fatores.

Em síntese, os MD cultivam em sua essência um conjunto heterogêneo de unidades linguísticas (adjetivos, verbos, conjunções, interjeições), caracterizadas por uma semântica e sintaxe própria e estas incluem os MD em um nível elevadíssimo do ponto de vista linguístico e comunicativo dos falantes. Esse nível que não são apresentados no Manual Didático e, geralmente ignorados na sala de aula.

5. Considerações finais

A discussão acerca dos conectores nos livros didáticos possibilitou reconhecer a importância dos marcadores discursivos na tessitura do texto e, também fomentar a reflexão e o uso dessas unidades linguísticas pelos docente\discente. Além de compreender que esses mecanismos exercem as funções coesivas e de coerência textual e, sobretudo discursivas.

Os marcadores discursivos são recursos sintático-semânticos que determinam a orientação argumentativa, as inferências, a sequência textual e contribui para a organização das ideias. A Utilização adequada desses elementos proporciona ao texto uma progressão temática e a compreensão textual do leitor.

A constituição dos MD atravessa os diversos campos linguísticos, dentre eles, a argumentação. Além disso, os elementos extralinguísticos e discursivos também cooperam para a organização discursiva dos falantes e na conquista do interlocutor.

Em síntese é necessário rever o ensino dos marcadores e também dos gêneros discursivos jornalísticos, pois os autores do manual didático ainda ignoram a importância e a necessidade dos MD e das estratégias discursivas desencadeadas a partir dos itens linguísticos. A análise a partir dos princípios que norteiam a argumentação, sobretudo, a função e as estratégias discursivas contribuíram para que entendêssemos a força argumentativa dos MD e a necessidade de seu estudo no ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALOMBA, Maria D' Ajuda Ribeiro. *Los conectores argumentativos em los aprendices hispanoblatantes de português*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Madrid: Universidade de Alcalá, 2005.

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do Português*. 3 ed. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar editora, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

CARDOSO, Fernanda Moreno; Grillo, Sheila Vieira de Camargo. *As condições de produção: recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura do ensino fundamental*. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

CARVALHO, Rosilene Rodrigues de. *Cartas do leitor: ação retórica no ensino fundamental*. In: PETRONI, Maria Rosa; JESUS, Roseli Batista. *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Paulo-SP: Pedro e João editores. 2008.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas-SP: Pontes, 1998.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 13 ed. São Paulo-SP: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina; LEITÃO, Selma (ogs). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Ao Paulo: Parábola, 2008.

PAILLARD, Denis. Marcadores discursivos e cena enunciativa. In: VOGUÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jacques; PAILLARD, Denis. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. (orgs). São Paulo: Contexto, 2011 p.161-186.

PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. 2002.

PETRONI, Maria Rosa; JESUS, Roseli Batista. O gênero do discurso: artigo de opinião em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental. In: PETRONI, Maria Rosa; JESUS, Roseli Batista (orgs). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Paulo-SP: Pedro e João editores. 2008.

PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Barcelona-Espanha: Ariel, 2001.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo:Moderna, 2010.

SEIXAS, Lia. *Redefinindo os gêneros jornalísticos: proposta de novos critérios de classificação*. Covilhã: LabCom Books, 2009. Disponível em: <<http://www.livroslabcom.ubi.pt/sinopse/seixas-classificação-2009.html>>. Último acesso: 15 abr. 2013.

ENSINO SUPERIOR COMO PRÁTICAS INCLUSIVAS: LÉXICO, DOMÍNIO E PODER

Eliana Meneses de MELO – (UMC)¹⁵

Resumo: O trabalho tem como eixo condutor à educação universitária frente aos discursos das políticas públicas que enfatizam inclusão social e o discente ingressante nos cursos denominado tecnólogos nas habilidades caracterizadoras do sujeito – leitor – escritor. A ampla repercussão dos baixos níveis de ensino no que ao domínio da língua portuguesa faz do cenário das IES o lugar de imanente contradição em torno das matrizes curriculares e a construção do conhecimento concebido como processo dinâmico nas relações trans e inter disciplinares. Em que medida o perfil do alunado marcado pelo baixo universo vocabular se constitui como sujeito capaz de relacionar as experiências que possui com os novos conceitos originários da vivência acadêmica? O ponto central está na leitura que ultrapassa a verbalização dos termos técnicos para além dos signos lingüísticos. A inclusão social de fato ocorre na medida em que rede semântica se amplia e atinge todas as dimensões semióticas das linguagens verbais, não verbais e sincréticas. Entender as premências dos cenários organizacionais contemporâneos, compreender as ligações sistêmicas internas e externas, além da capacidade de gerar soluções para os desafios do cotidiano, tem como premissa a compreensão dos sentidos que se queira comunicar, logo quanto maior é a rede semântica, maior é a capacidade de reflexão e leituras. Apresenta-se resultado de pesquisa em curso Tecnólogo em Logística, IES de São Paulo, sobre léxico e conhecimento e os procedimentos para metodologia que auxilie na inclusão e construção do conhecimento a partir da semiótica.

Palavras-chave: Léxico. Ensino. Repertório. Políticas Públicas.

1. Apresentação:

O ensejo por uma Educação melhor está presente no cotidiano da sociedade brasileira, seja pelos diferentes atores ligados ao setor, seja pelo clamor das ruas da nação nos últimos dias. Verdade é que melhores resultados em termos da formação de nossos jovens aparece como tema que permeia a condução do tempo em nossa sociedade. E até por isso, muitas são as propostas e estudos elaborados com a finalidade de adicionar ações positivas para os vários aspectos sobre os quais recaem as críticas.

Nos últimos anos, através dos programas de políticas públicas voltados à inclusão social como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), observamos a ampliação do número de Universidades Federais por todo o território, cresce a quantidade de jovens a ingressarem no ensino superior e junto às avaliações sobre desempenho distante do desejado. Fato é que muito se tenha caminha procurando construir uma “sociedade livre, justa e solidária”, conforme o texto constitucional em seu artigo 3, ainda estamos longe dos indicadores próprios da justiça e igualdade social.

O ensino superior se constitui no espelho das diferenças. Ainda temos as IES no tocante à qualidade de ensino adjetivadas em pública ou privadas como resultado de uma maior ou menor valia. O direcionamento maior das políticas públicas de inclusão tem como

¹⁵ Doutora em Linguística Geral e Semiótica pela USP, Estágio Pós-Doutoral na UERJ, Professora Pesquisadora da UMC- SP, no Programa de Mestrado em Políticas Públicas, na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Diversidade. Grupos de Pesquisa CNPq: SELEPROT E GRUPPS. E-mail: demelo@uol.com.br.

grandes aliadas as IES particulares, onde se formam a maioria de nossos estudantes. As breves menções sobre o amplo espaço discussões sobre o ensino superior brasileiro, objetiva tão somente situar o contexto sobre o qual se desenhou este trabalho.

O olhar da pesquisa foi direcionado aos alunos iniciantes no ensino superior em IES do Alto Tietê. Que os alunos apresentam deficiências nas habilidades ligadas ao universo da língua portuguesa, já se constitui ponto comum nas diferentes avaliações vindas ao longo das duas últimas décadas. Tanto é verdade que passamos a encontrar nas matrizes curriculares de diferentes cursos de graduação disciplinas como Comunicação e Expressão, Leitura e produção textual em muitas o diálogo com Iniciação à pesquisa fica evidenciado.

No caso em tela, a problemática liga-se à produção do conhecimento, na assimilação e transposição de conceitos. Em que medida opera-se a compreensão de termos que perpassam as disciplinas do curso em diálogo com as manifestações discursivas sociais as quais se incluem o ambiente organizacional? Se o vocabulário apresenta marcas restritas no tocante à polissemia, os contextos de ocorrência definidores de sentidos não seriam observados, comprometendo, portanto o processo de aprendizagem e a formação como um todo. Finalizando, apresenta-se um estudo de caso, parte integrante de projeto de pesquisa destinado ao ensino nos cursos de tecnólogos.

2. Matrizes curriculares e os Docentes de Língua Portuguesa

O aluno jovem adulto transporta para a sala de aula suas representações territoriais e culturais., as marcas de realidades sócio-política-econômica que lhe caracterizam identidade simbólica. Estas tendem a manifestarem-se no âmbito da oralidade, escrita e leitura, uma vez que a visão de mundo está presente na percepção e nos recortes de atuação no mundo. A questão é complexa, principalmente quando o ponto de reflexão recai sobre o ensino da língua materna.

Muitos são os estudos realizados com a preocupação de fornecer subsídios para os profissionais do ensino da língua portuguesa. A premência está presente nos PCNs, nas pesquisas acadêmicas da lingüística em seus diferentes recortes e em estudos interdisciplinares. Para além do ensino fundamental e médio, a universidade procura meios para fornecer aos seus alunos subsídios que o permitam de a inclusão no saber aprender e vivenciar o conhecimento.

A atuação do docente de disciplinas que trabalham com a língua portuguesa nesse processo de inclusão social é fundamental relevância. Trilhar novos caminhos para o efetivo ensino é o desafio. Entretanto, muitas vezes esses docentes são desmotivados em função de tomada de posições vindas do ensino mercantilista que considera disciplinas de comunicação, leitura e produção textual como aquelas que devem fornecer instrumentos operacionais para a superfície de expressão. Estas disciplinas são passadas para EaD, somando turmas, por exemplo.

Observa-se ainda que o aluno entende ser uma disciplina sem função .Lidar com a realidade que se propaga e transformá-la pela abordagem, este é o percurso a ser adotado pelo docente e que fundamenta a ação narrada e neste trabalho. Um ponto a ser observado recai sobre as ementas, muito semelhantes em várias instituições, “linguagem, parágrafo, coesão, coerência textual, narração, descrição e dissertação”. Não obstante sejam estes pontos importantes, como trabalhar com estes conceitos sem que a disciplina se torne uma retomada ao já visto?.

Em conformidade com as práticas pedagógicas: quem o universitário da inclusão? Sujeito que se constitui em nível do saber nas escolas públicas e traz consigo as características desse cenário. Entretanto, em vida social, são jovens das novas tecnologias, da sociedade

ligada às redes sociais, o leitor plural de fragmentos, rico em diversidades temáticas vindas dos espaços midiáticos. Frágil, no entanto, nos recursos lingüísticos para os vários contextos de ocorrências frente aos múltiplos discursos sociais.

Estudos em torno do léxico permitem que se identifiquem muitos pontos na relação de recepção e produção do sentido, assim como são essenciais na produção e comunicação do conhecimento. Trata-se do universo vocabular, do repertório com o qual o sujeito se relaciona em seu cotidiano com o entorno.

3. O léxico e contexto de ocorrência no âmbito da pesquisa:

Percorrendo caminhos diferentes, o século XX trouxe a tona muitas reflexões e bases conceituais que apontaram para este elo que, nos tempos contemporâneos já se tornaram clássicos. Apenas em caráter exemplificativos, referenciam-se os trabalhos de Sapir, Whorf, Pottier, Harris, Benveniste, entre outros. Pensar o léxico na dimensão social e cultural da língua significa, em primeira instância, ter em mente o trabalho coletivo que está presente no léxico de qualquer realidade lingüística. Fruto da criação coletiva, o léxico é uma propriedade da comunidade que, através dele, cria recria e atualiza valores, manifestando-os no conjunto de suas múltiplas produções discursivas.

A significação é a referência a uma dada realidade, na dialética entre o olhar e sentir da comunidade criadora. É através de articulações interna e externa aos diferentes textos que se apreende o sentido possível. O sentido produzido nas comunicações está envolto à sintaxe pela qual circulam atores de um discurso no contexto da enunciação. Esses sujeitos trazem aos cenários discursivos a memória das experiências vivenciadas, revestidas dos traços de cultura.

Sendo sujeito que vivencia as dinâmicas da linguagem, o aluno detém de suas experiências no meio social um domínio simbólico manifestado no conjunto lexical por ele utilizado. As escolhas de léxico trazem traços de sentidos que espelham dinâmicas discursivas sociais. Desta forma, a primeira parte do trabalho foi escolher fazer o levantamento de termos e expressões presentes no interior de cada disciplina do primeiro semestre do curso de tecnólogo em Logística em diálogo com as demandas discursivas sociais.

Do primeiro procedimento foram identificados os seguintes eixos temáticos diversidade, identidade, sustentabilidade, direitos humanos e qualidade de vida. Além de estarem presentes no conjunto das disciplinas, os termos, considerados palavras-chave, circulam nos vários discursos midiáticos e não são estranhos para os alunos, mesmo que os traços de sentido definidores representem conceitos equivocados ou fragmentos.

O segundo momento da pesquisa voltou-se às práticas de leitura e produção textual. Neste caso, os textos e fragmentos textuais vieram das disciplinas e de pesquisa realizada pelos estudantes. Após esses procedimentos, realizou-se levantamento de termos de maior ocorrência nas produções textuais, levando – se em consideração os aspectos sinonímicos. Do resultado elaborou-se um pequeno questionamento objetivo sobre a proximidade ou distanciamento dos traços de sentido em relação às palavras-chaves iniciais a partir dos critérios de sinonímia e antonímia. Cumpre destacar que dos 43 alunos participantes do projeto, 32 responderam à questão solicitada, aplicada no final do semestre. *Assinale a alternativa que na qual o sentido ,segundo seu entendimento, mais se distancie da palavra :*

1- DIVERSIDADE: gênero (14) ;cultural (3) ;ambiental (1); realidade (14)
2- IDENTIDADE: gênero (6) ;cultural (6); ambiental (9); realidade (9)
3-SUSTENTABILIDADE: econômica (16);ambiental (4);cultural (9)
4- DIREITOS HUMANOS: cultural (15); Sociedade (3) violência urbana (5); igualdade (9)
5-QUALIDADE DE VIDA: finanças (2); sociedade (12) ;educação (15) ambiental (12)

Tabela 1: termos e escolhas

Embora os procedimentos adotados para a pesquisa possam ser aplicados em diferentes níveis do ensino, a escolha por Tecnólogos em Logística recai pelo fato de que o aluno dessa modalidade de curso se constitui no mais carente de recursos lingüísticos. No campo profissional eles atuam no denominado “chão de fábrica”. São trabalhadores sobre os quais as mudanças dos ambientes organizacionais contemporâneos também exigem visão sistêmica e estratégica no conjunto das ações do cotidiano profissional.

Fornecer a esse estudante um nível de conhecimento que amplie sua visão de mundo e o permita atuar profissionalmente atendendo as demandas de mercado e da sociedade, além de relevante, torna-se um desafio. Os procedimentos investigativos permitiram avaliar de que maneira o conhecimento se integra ao universo vocabular do aluno e se transfere para o conjunto das disciplinas e dialoga com a realidade profissional.

Cada discurso contém determinantes para a sua leitura, diretamente implicados aos seus estatutos discursivos e ao conjunto de signos em torno dos quais se constituem. Quando se mergulha nas dimensões dos signos, símbolos e nas várias linguagens. No caso da pesquisa realidade, foi possível observar o crescimento do estudante no tocante às operações cognitivas relativas à polissemia, perceptível nas escolhas que realizaram. Elas resultam de uma compreensão dos aspectos dinâmicos da linguagem. Destaca-se para este ponto as seleções torno de *Diversidade*.

Outro ponto importante reside na observância das transformações observadas nas práticas de leitura e a apreensão do contexto de ocorrência. O aluno escolheu sentido em função de sua visão de mundo, de seus valores e não somente em função dos discursos que circulam nos diferentes espaços midiáticos, tal é o caso de *Qualidade de Vida* e de *Direitos Humanos*. No caso de *Sustentabilidade*, excluir economia implica em ter um entendimento parcial sobre o assunto. O docente da disciplina economia direcionou as abordagens para mercado financeiro.

4. Considerações Finais

Os objetivos iniciais da pesquisa formam alcançados. O processo levou à ampliação do conhecimento, do léxico e da compreensão da interdisciplinaridade. Houve melhor desempenho nas provas integradas em comparação com as turmas que não participaram da pesquisa.

Outro fator importante está na valorização de disciplina Comunicação e Produção Textual. Junto à valorização da disciplina caminha o reconhecimento do profissional da área. Lembre-se que não é raro substituição do profissional de língua portuguesa por aqueles de outras áreas de conhecimento.

O Estudo de caso apresentado é parte de ações de intervenção cuja finalidade é criar novos procedimentos metodológicos destinados à maior eficácia para o ensino da Língua Portuguesa no ensino superior dentro do quadro de inclusão social pela educação. Como se sabe, há um distanciamento entre as Políticas Públicas e o poder de mercado do ensino superior para o qual a eficácia está no menor custo do sistema e não no poder reflexivo do sujeito aluno.

Referências Bibliográficas

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*, trado. Eduardo Guimarães ...ect.al. 2ª edição Campinas,SP. Pontes Editora, 2006.

DUBOIS, Jean .*Dicionário de Lingüística*. São Paulo : Colares ,1993.

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Lingüística*. São Paulo: Colares ,1987

FONSECA, Joaquim. *Pragmática Lingüística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*..Porto: Porto Editora, 1994.

LYONS, John .*Introdução à Lingüística Teórica*. .São Paulo: EDUSP,1980

MELO, E.M; PRADOS, Rosalia M,Neto; GARCIA,Wilson.*Linguagens, Tecnologias e Culturas: discursos contemporâneos*. São Paulo: Fatal Editora, 2008.

UNESCO. *Educação para todos. O compromisso de DAKAR*.Brasília,UNESCO/ CONSED: Ação Editorial,2001.

O HOMEM QUE ESCREVA EM MANOELÊS: A RELEVÂNCIA DO LÉXICO EM MANOEL DE BARROS

Tania Maria Nunes de Lima CAMARA (UERJ)¹⁶

Resumo: O presente trabalho visa a refletir as escolhas lexicais de Manoel de Barros em dois de seus poemas infantis: *Exercícios de ser criança* e *O fazedor de amanhecer*. É evidente a necessidade de aproximar o aluno do texto literário, especialmente do poema, gênero que não vem ocupando, na sala de aula, o espaço a ele devido, especialmente no Ensino Fundamental. Assim, apresentar Barros ao público infantil possibilita o contato deste com a sensibilidade e o apuro estético do autor, que, em construções curtas, explora, desafiadoramente, o idioleto manoelês, brincando com as palavras e criando inusitados desenhos verbais.

Palavras-chave: Léxico. Poema. Manoel de Barros. Ensino.

1. Palavras iniciais

O artista literário tem como matéria-prima a palavra, manipulada num processo de seleção e de combinação vocabular, muitas vezes, insólito, bem como potencializada semanticamente, visando a atingir uma determinada intenção. No dizer de João Cabral de Melo Neto, “Catar feijão se limita com escrever...”, ou seja, ambos os procedimentos implicam escolhas para a consecução de seus propósitos: a qualidade do alimento e a produção de sentido, respectivamente. No que se refere à produção escrita, tais escolhas envolvem aspectos da língua portuguesa relacionados aos sons, às palavras, à estruturação sintática, à semântica; à vezes, o revirar das formas na busca da expressividade linguística.

Por todos esses aspectos, o presente artigo tem por finalidade refletir acerca da relevância das escolhas lexicais na obra do poeta Manoel de Barros, tomando como *corpus* de pesquisa dois de seus Livros Infantis: *Exercícios de ser criança* (1999) e *O fazedor de amanhecer* (2001), publicados em *Poesia Completa* (2010) e escritos, assim como todo o restante de sua produção literária, em um espaço próprio, definido pelo poeta como “lugar de ser inútil”. Muito possivelmente o traço de “inutilidade” que, segundo o autor, a poesia carrega contrasta com o valor utilitário atribuído às coisas do mundo, consideradas, pelo senso comum as verdadeiras responsáveis pelo progresso da humanidade. Uma postura certamente irônica assumida pelo poeta quanto àquilo que afirma.

Fazer uso do texto literário como foco da pesquisa, entre tantos outros propósitos, atende a este outro objetivo: aproximar, desde as séries iniciais, o aluno desse domínio discursivo, uma vez que é nele que a língua se mostra capaz de materializar todas as suas potencialidades. Na sala de aula, portanto, práticas linguísticas que levem tanto à maturidade leitora quanto à ampliação do universo lexical do aluno, em seus múltiplos sentidos, tanto os esperados quanto os inesperados, devem ser desenvolvidas pelo professor. Assim, quanto maior for o conhecimento do léxico da língua materna, maior será a capacidade do usuário de interagir com o outro, em diferentes situações comunicativas, entre as quais a relação dialógica que se estabelece entre o leitor e o texto literário.

Em todos os aspectos acima expostos, a linguagem poética barrosiana bem revela a sensibilidade e o apuro estético do escritor em questão, que, em construções curtas, muito diz, explorando desafiadoramente o universo linguístico de que dispõe, bem como forjando-o da

¹⁶ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: taniamnle@gmail.com

maneira que lhe apraz, com vistas à produção de sentido. Desse modo, nosso foco de investigação envolve a criação neológica, a erudição vocabular e a construção de imagens inusitadas como marcas expressivas dos textos analisados. Considerando tais aspectos, o léxico de Manoel de Barros comporta-se, retomando João Cabral, como “pedra” que “açula” a atenção do leitor, instigando-o e desafiando-o. A respeito de sua própria linguagem, o poeta diz que escreve no idioleto mannelês, “língua dos bocós e dos idiotas, língua que cria um universo tão absurdo quanto palpável”. A leitura de seus textos, porém, revela o oposto disso: a lógica do universo criado pelo autor apoia-se na invenção, que, no dizer do poeta, constitui aquilo que serve para aumentar o mundo, em relação a tudo que nele existe. “Bocós” e “idiotas” seriam, pois, atributos adequados a todos aqueles incapazes de enxergar tal perspectiva, tão presos se encontram nos grilhões daquilo que, numa visão bastante superficial, chamam de realidade.

2. Manoel de Barros: a poesia em questão

A aproximação e o desejado envolvimento do aluno, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com o texto literário não pode excluir o contato com o poema. Segundo Micheletti (2000, p.21), “A leitura de poemas e as atividades relativas a este tipo de texto parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano se pensarmos na sala de aula, de modo particular, no ensino fundamental...”. Tem razão a autora em sua declaração, bem como na afirmação de que, na sala de aula das séries iniciais, é o poema utilizado basicamente “... para memorização da representação gráfica de alguns fonemas e ensinamento de atitudes valorizadas pela escola e pela sociedade” (MICHELETTI, 2000, p.22), ou seja, aquele cujo objetivo maior é inculcar valores cívicos e morais. O texto poético em si, no entanto, oferece ao leitor, de qualquer idade, possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Para isso, é necessário que o professor crie oportunidades de leitura de poemas, no intuito de, estabelecendo contato com a poesia de autores consagrados, o aluno possa formar seu repertório de leituras e desenvolver a capacidade de apreciar e saborear os textos.

Dentre os autores consagrados, nosso olhar repousa sobre Manoel de Barros. Manoel de Barros é poeta; o que isso quer dizer? Ser poeta é ser artesão da linguagem; o escritor que, em pequeno espaço, muito diz, explora, desafiadoramente, o universo linguístico.

Manoel Wenceslau Leite de Barros, nascido em Cuiabá, em 1916, consagrou-se escritor nas décadas de 1980 e 1990, quando o jornalista Millôr Fernandes começou a publicar seus escritos nos maiores jornais do país. Barros (2009) se autodefine como sendo dois seres: um ser biológico, fruto do amor de João e Alice e constituído de unha, roupa, chapéu e vaidades, e um ser letral, fruto de uma natureza que pensa por imagens, mostrando-se por meio de letras, sílabas e frases. O traço “letral”, que atribui a si próprio, já demonstra uma de suas facetas linguísticas: o uso de neologismos.

O modo de vida interiorano, o ser avesso a entrevistas e a aparições em público talvez expliquem o fato de alguém que escreve, segundo ele próprio, desde sempre, uma vez que nasceu poeta, haja sido revelado ao público leitor, recebido prêmios, pesquisado e discutido no universo acadêmico há, relativamente, pouco tempo.

O gosto de Manoel de Barros pela palavra resulta, conforme ele mesmo afirma, de suas leituras da obra do padre Antônio Vieira, as quais lhe desenvolveram habilidades de ouvir e de ver. Segundo Barros (2009), é pelo ouvir que se chega ao ver: as imagens sendo formadas a partir das sensações provocadas pelos sons produzidos. Dentro do universo “tão absurdo quanto palpável”, como ele avalia sua produção literária, faz a seguinte declaração a respeito de seu fazer poético: “Eu falo e escrevo absurdez”, ou seja, “com desatino” (2009). Afinal, que desatino é esse, tão francamente inteligível pelo leitor? E a resposta converge para

o conceito de poesia trazido pelo autor, como sendo a virtude do inútil, algo que precisa ser descoberto. Não é feita, pois, para ser descrita, compreendida, mas para ser incorporada. No dizer do poeta, a poesia foge da explicação, não gosta de ser explicada, pois poesia que é explicada deixa de ser poesia e passa a ser prosa, influenciada pela razão, que, por sua vez, deve ser a última coisa a entrar na poesia.

Vale destacar que, na origem da produção textual brasileira, poesia e prosa serviam a propósitos distintos: enquanto a poesia constituía-se a primeira forma de expressão literária nacional, nascida aliada à música, utilizando ritmo definido, repetitivo, valendo-se da rima como recurso eufônico e mnemônico, sintetizando ideias e sentimentos, a prosa alinhava-se aos escritos de ordem oficial, burocrática. Justificáveis, portanto, os traços “desatino” e “razão”, para, respectivamente, caracterizar cada uma das referidas formas de expressão.

Ao contrário de Drummond, que, em *Procura da Poesia*, sugere a quem deseja fazer poesia penetrar “... surdamente no reino das palavras...”, pois “... lá estão os poemas que esperam ser escritos...”, Barros se sente procurado pelas palavras: cada uma delas, seguida de suas amigas, aproximam-se dele e o excitam a escrever, procedimento que resulta de um verdadeiro trabalho de artesanaria.

Desfazendo clichês e metáforas cristalizadas, Manoel de Barros restaura a palavra como cerne da sua poesia; o pensamento poético esteticamente comprometido com a arte.

3. O léxico e o idioleto mannelês

Literatura é literatura, sem necessidade de rótulos destinados à identificação do público leitor por meio de divisão etária e conseqüente classificação em infantil, juvenil e adulta. No início do presente artigo, aludimos ao *corpus* do estudo como “Livros Infantis” com o único intuito de manter a denominação presente na obra do autor. No dizer de Sorrenti (2007, p.15), não é difícil encontrar, atualmente, “... uma poesia que poderia ser chamada de sem-idade, porque reorganiza a realidade próxima da infância em esquemas mentais e corpóreos, isto é, observando aspectos relacionados ao entendimento, ao som e ao ritmo...”, aspectos que se mostram comuns aos leitores em geral, independente de faixa etária.

Assim, a denominação poesia infantil diz respeito unicamente a um gênero textual que a criança lê e aprecia, na medida em que as emoções e as ideias condensadas e projetadas em imagens associativas remetem diretamente ao universo com o qual frequentemente interage. Mais uma vez, concordamos com Sorrenti (2007), quando a autora afirma que a poesia infantil respeita a infância, dando aos leitores “... a possibilidade de combinar sons e imagens, satisfazendo seu gosto pela experimentação linguística e pela re-elaboração do real...” (SORRENTI, 2007, p.15).

“A criança que brinca e o poeta que faz um poema / Estão ambos na mesma idade mágica”, diz Mário Quintana (1990, p.127). Os versos remetem diretamente a Manoel de Barros e seu universo poético, no qual a infância, a memória, a natureza, o chão são temas recorrentes, revelando a aludida idade mágica que o aproxima do pequeno leitor. São as coisas simples que conduzem a um exercício de percepção cotidiana, aguçam o olhar, alongam o horizonte.

Exercícios de ser criança (1999) é constituído de dois poemas: *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoadora*.

No primeiro texto, a imagem evocada pela expressão “carregar água na peneira” traz à lembrança o mito de Sísifo, segundo o qual este fora condenado pelos deuses a realizar um trabalho inútil e sem esperança ou possibilidade de término por toda a eternidade: empurrar sem descanso uma enorme pedra até o alto de uma montanha de onde ela rolaria encosta abaixo, obrigando o herói mitológico a descer até o sopé e a empurrar novamente o rochedo

até o alto, indefinidamente, numa repetição monótona e interminável ao longo do tempo. O inferno de Sísifo é a trágica condenação de estar emprenhado em algo que não leva a nada. A poesia como virtude do inútil, conceituação anteriormente exposta como palavras do próprio autor, confirma a aproximação.

Assim, no poema, a mãe da personagem compara a expressão “carregar água na peneira” a “roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”, a “catar espinhos na água”, a “criar peixes no bolso”, enfim a uma série de despropósitos que, efetivamente, não levam a um resultado efetivo pela própria incompatibilidade semântica existente entre os elementos que compõem os enunciados: no primeiro, no terceiro e no quarto exemplos, entre o objeto direto e o adjunto adverbial de lugar – “água na peneira” e “espinhos na água”, “peixes no bolso”, respectivamente; no segundo, entre o verbo, o objeto direto e o(s) adjunto(s) adverbial(is) – “roubar um vento (...) correndo com ele para mostrar aos irmãos”. Na construção da lógica da impossibilidade, no entanto, tais construções mostram-se perfeitamente coerentes, remetendo a uma finalidade específica.

Quanto ao menino, este “... Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”, “... viu que era capaz de ser noviça monge ou mendigo ao mesmo tempo”; enfim, “...aprendeu a usar as palavras” e “... podia fazer peraltagens” com elas, pois, conforme declara Manoel de Barros (2009), “... os versos e as artesanias produzidas no lugar de ser inútil” trazem consigo os “deslimites das palavras”. E tal ausência de limite para a expressão poética vem exemplificada, desta vez, pelo emprego da palavra “deslimites”, criação neológica cujo significado remete à quebra de limites estabelecidos pelo padrão gramatical normativo.

Entre as “peraltagens”, o menino “foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando um ponto no final da frase”; “foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela”; “até fez uma pedra dar flor”. O menino, portanto, construiu um universo onde quase tudo era possível. Absurdo? Não; ao contrário, um dizer próprio e adequado a um espaço específico, que constrói uma lógica interna: o espaço da poesia, que conduz o leitor a um jeito novo de ver o mundo e de representá-lo linguisticamente.

No dizer de Yunes (2009, p.59), ao ler “... não lemos palavras, lemos sequências nas quais as palavras se comunicam, se negam, se contradizem e nos surpreendem: espreitar suas relações, observar suas ambiguidades pode nos deixar mais perspicazes e sensíveis.” Assim, todas as experiências trazidas pelo menino e observadas pela mãe fizeram-na chegar à seguinte conclusão: “ – Meu filho, você vai ser poeta. / Vai carregar água na peneira a vida toda. / Você vai encher os vazios com as suas peraltagens. / E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.” (BARROS, 2010, p.470). Um belo e acertado vislumbramento.

No segundo poema da obra – *A menina avoadada* –, o elemento lúdico mais uma vez se faz presente. A função da atividade lúdica é dar aos objetos um outro valor, criando uma realidade diferenciada e adequando tais objetos àquele novo mundo criado, onde impera a fantasia. Cabe destacar aqui o fato de o próprio Manoel de Barros (2009) considerar que a palavra poética tem de chegar ao grau de brinquedo, ideia essa que dialoga com José Paulo Paes, quando este afirma que “Poesia / é brincar com palavras / como se brinca / com bola, papagaio, pião...”. Em ambos os poetas, a brincadeira com as palavras é condição básica da produção poética.

Algumas passagens do poema em questão ilustram o anteriormente afirmado: “Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de / goiabada. / A gente ia viajar. (...) Mas o carro era diz-que puxado por dois bois. (...) No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um / rio inventado. (...) Sempre a gente só chegava no fim do quintal...” (BARROS, 2010, p. 471). O desenho verbal que se constrói pela seleção e organização das palavras permite ao leitor construir uma imagem. Lembra-nos ainda o poeta que “ a poesia é a armação de palavras com um canto dentro, um gorjeio” (2009), resgatando a associação entre música e poesia,

anteriormente referida. Nesse aspecto, cabe também destacar uma outra passagem do mesmo poema: “As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.”. Destaca-se, no presente verso, a força expressiva do emprego do verbo derreter, relacionando-se ao momento em que a tarde ia passando, chegando ao seu fim, momento este em que as cigarras normalmente entoam seu canto.

A segunda obra que compõe o *corpus* do presente estudo é *O Fazedor de amanhecer* (2001), da qual constam os seguintes poemas: *O amor*, *O fazedor de amanhecer*, *Eras*, *Meu avô*, *A língua mãe*, *Bernardo*, *Palavras*, *Campeonato* e *As bênçãos*.

No primeiro poema, o eu lírico contrasta os campos da ciência e do afeto no tocante à reprodução humana, realçando a superioridade deste sobre aquela. Do campo semântico da ciência fazem parte as palavras “frasco”, “vidro”, enquanto no afetivo estão “cama”, “rede”, “jirau”, “amor”. Sendo o amor, além de presente divino, elemento que une as pessoas, não vê o eu lírico qualquer vantagem em abandoná-lo e passar a valorizar o vidro. Assim, o natural supera o artificial em termos de prazer e reconhecimento da condução divina.

Já no poema que dá título à obra – *O fazedor de amanhecer* –, as criações neológicas, tais como “fazedor”, constituem o recurso mais explorado, utilizadas não como meros adornos supérfluos. Ao contrário, de acordo com o poeta, somente alguém que se preocupa em “inventar um aparelho capaz de fazer amanhecer para usamentos de poetas, poderia apresentar-se da seguinte forma: “Sou leso em tratagens com máquina. / Tenho desapetite para inventar coisas / prestáveis”, versos nos quais as palavras “usamentos”, “tratagens” e “desapetite”, ao lado de “fazedor”, exemplificam a criação de neologismos com finalidade expressiva.

Em *Eras*, o eu lírico aproxima o faz de conta da infância – o seu ontem – das criações metafóricas da linguagem literária – o seu hoje –, fazendo prevalecer o ludismo do mundo infantil. Desse modo, não existe distinção entre fazer de conta que “sapo é pedra”, “o menino é um tatu” – o ontem e “Encostado na Porta da Tarde” – o hoje (BARROS, 2010, p.474). Se o grau de absurdez é o mesmo, nada mudou: o faz de conta permanece. A metáfora está, pois, presente nos dois tempos assinalados.

Com relação ao poema *Meu avô*, destacam-se, pelas escolhas lexicais, os jogos semânticos e os paradoxos presentes. O poema inicia com o verso “Meu avô dava grandeza ao abandono”, no qual se percebe que a velhice, frequentemente atrelada à solidão, no verso em questão, aparece associada à “grandeza”. A princípio, dois sentidos podem ser atribuídos a essa palavra: amplitude e valor, ocorrendo, desse modo, produção de ambiguidade. Mais adiante, porém, a leitura dos versos “Tenho certeza que o meu avô enriquecia / a palavra abandono. / Ele ampliava a solidão dessa palavra...”, é possível perceber explicitado o sentido de “amplitude”. A presença da forma verbal “enriquecia” traz consigo a intensificação do abandono, trazendo, por sua vez, ampliada, a ideia de solidão. Tal solidão, porém, relaciona-se diretamente à ausência de contato com outros seres humanos, uma vez que ocorria a aproximação com elementos da natureza – “ventos” – e com bichos: “pombas”, “moscas”, “gatos”. A ideia de amplitude volta a ser confirmada nos seguintes versos: “E as borboletas se aproveitavam dessa / amplidão para voar mais longe.” (BARROS, 2010, p.475), bem como a ratificação da solidão, expressa no paradoxo presente em “Só o silêncio faz rumor no voo das borboletas” (BARROS, 2010, p.475), ou seja, o barulho que o silêncio produz.

A língua mãe, por sua vez, constitui uma declaração de amor à língua portuguesa, além de expo-la como traço cultural e marcador de identidade brasileira. Sejam, por exemplo, os seguintes versos: “Não sinto o mesmo gosto nas palavras / *oiseau* e *pássaro*. / Embora elas tenham o mesmo sentido.” (BARROS, 2010, p. 475). A função adjetiva presente no nome mãe no sintagma “língua mãe” certamente é fator da geração desse sentimento. A língua mátria traz a memória da infância, do contato que o poeta menino mantinha com a natureza: “Penso

que seja porque a palavra *pássaro* em / mim repercute a infância (...) Penso que a palavra pássaro carrega até hoje / nela o menino que ia de tarde pra / debaixo das árvores a ouvir os pássaros. / Nas folhas daquelas árvores não tinha *oiseaux* / Só tinha pássaros.” (BARROS, 2010, p. 476). A natureza, mais uma vez, demonstra a força de sua presença na obra do poeta em questão.

Em *Bernardo*, Barros surpreende o leitor com algo que pode ser denominado “vegetalização do ser”, dado que a personagem em questão é apresentado na obra como árvore: “Bernardo já estava uma árvore quando / eu o conheci.” (BARROS, 2010, p. 476). Segundo o poeta, esse bernardo árvore tinha ninhos de pássaros no chapéu, borboletas no paletó, enquanto os cachorros o faziam de poste. Demonstra-se, assim, que o grau de aproximação do homem com a natureza é tal, que promove a transformação daquele em vegetal. Ocorre, porém, que tal entrosamento com o ambiente natural foi capaz de promover nova mudança: o “bernardo- árvore” transformou-se em pássaro: “Ele bateu asas e avoou. / Virou passarinho. / Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.” (BARROS, 2010, p.476). Ao lado desse novo nível de transformação do ser no ambiente natural, é importante destacar a maneira como o vocabulário regional se faz presente nos versos destacados, já que “arãquã” é uma ave característica do pantanal matogrossense. Assim, elementos característicos do ambiente do autor são utilizados em sua obra de forma poética, não meramente descritiva. A sustentação da afirmativa provém do próprio poeta, quando afirma que “poesia não é fenômeno de paisagem: é fenômeno de linguagem”. Sua poesia, portanto, é fertilizada pelo pantanal, que, por sua vez, é poeticamente recriado pela palavra.

O poema *Palavras* traz como tema central a reflexão do autor acerca de sua matéria-prima: a palavra, evocando, por meio dela, suas ambiências mais recorrentes: árvore, pedra, pássaro, bastante representativas do espaço que habita. Aponta também “andarilho” e “andorinhas”; essas últimas, semelhante ao que foi anteriormente comentado sobre o “bernardo-árvore”, consideram os andarilhos como árvores. Mais uma vez, a harmonia existente entre o homem e a natureza se faz presente. Se a infância representa o momento preferido do poeta, tal harmonia se mostra evidente, uma vez que a criança não polui, não destrói a natureza. Tem, pois, razão o filósofo Rousseau, quando afirma que o homem é naturalmente bom; a sociedade é que o corrompe.

Em *Campeonato*, ao lado da informalidade no uso do registro linguístico, que se manifesta nas formas “a gente”, “pra”, nos versos “Nos jardins da Praça da Matriz, os meninos / urinavam socialmente.” (BARROS, 2010, p.477), chama a atenção do leitor a estranheza do sintagma “urinavam socialmente”. A forma adverbial em questão é utilizada acompanhando, por exemplo, o verbo beber, criando “beber socialmente”, ou seja, em ocasiões especiais: em uma festa, em um encontro esporádico entre amigos e conhecidos, não cotidianamente. No caso de “urinavam socialmente”, o poema nos remete à realização de um campeonato em que os meninos disputavam quem urinava mais longe. Assim, “urinar socialmente” envolve o compartilhamento de uma experiência e também uma disputa entre os membros de determinado grupo; uma construção insólita. Outro aspecto relevante se encontra nos versos “Umás gurias iam ver por trás dos muros / a competição. / Acho que elas tinham alguma curiosidade / ou inveja porque não podiam participar / do campeonato.” (BARROS, 2010, p.478), onde claramente se evidencia a “inveja do pênis”, teoria freudiana que se refere à reação em tese das meninas, durante seu desenvolvimento psicosssexual, em que, ao perceberem que não possuem pênis, desenvolvem um sentimento de castração. O diálogo com outros textos, de uma forma extremamente sutil, deixa evidente o leitor Manoel de Barros, não somente o poeta.

O último texto do livro intitula-se *As bênçãos*, ocasião em que o poeta agradece a Deus tudo o que consegue “inventar”, ainda que alguns problemas pudessem impedi-lo de

fazê-lo. Desse modo, considera “uma bênção” as possibilidades tornadas realidade. As imagens construídas confirmam a poeticidade do texto. Nos versos iniciais, por exemplo, o poeta declara “Não tenho a anatomia de uma garça pra receber / em mim os perfumes do azul. / Mas eu recebo. / É uma bênção.” (BARROS, 2010, p. 478). Primeiramente, vale considerar a sinestesia presente no sintagma “perfumes do azul”, pela simbiose entre olfato e visão, sugerindo o sentimento de enlevação. A impossibilidade física, porém, não é capaz de impedir a experiência pela fantasia, bênção concedida pela possibilidade do fazer poético. A humanização dos bichos é outro ponto que merece destaque, presente nos versos “Às vezes se tenho uma tristeza, as andorinhas me / namoram mais de perto. / Fico enamorado. É uma bênção. Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro / para que se tornem peregrinos do chão. / Eles se tornam. É uma bênção.” (BARROS, 2010, p.478-479).

Segundo o poeta (2009), “as coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis”, destacando, no adjetivo “razoável”, sua etimologia de “atributo da razão” (CUNHA, 1991, p.665). Por isso mesmo, no poema em questão, o poeta declara que “Até alguém já chegou de me ver passar / a mão nos cabelos de Deus! / Eu só queria agradecer.” (BARROS, 2010, p.479). A presença do vocábulo inclusivo “até”, referindo-se a “alguém”, pronome indefinido, o qual, por razões de ordem semântica, remete a um referente indeterminado, confirma a ideia de que a poesia é descoberta pelo leitor, nele produzindo encantos e arrebatamentos, a ponto de, à semelhança do poeta, “voar fora da asa” (BARROS, 2009), criando o que não existe.

4. Considerações finais

As páginas deste artigo trazem uma amostra discreta do muito produzido por Manoel de Barros, um poeta que instiga a percepção sensível do leitor, bem como o desafia a penetrar no universo de sua poesia. Segundo Barros (2009), “O poeta não é normal. / Tem olhar enviesado. / Vê coisas que não existem / Se considera vidente”. Nada, no entanto, que impeça o envolvimento do leitor infantil, para quem o faz de conta e a realidade, da maneira como os adultos a concebem, não constituem espaços distintos.

A poesia barrosiana traz, pois, consigo uma arquitetura com as palavras, sem dar informações, seja com o uso de neologismos, de vocábulos pouco usados no cotidiano ou de construções sintagmáticas inusitadas, transformando as coisas do mundo, dando-lhes encantamento.

Levar o aluno, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a perceber a importância do texto literário, buscando desenvolver-lhe o gosto por esse domínio discursivo muito se distancia do uso desse texto como pretexto para simples estudos de fatos gramaticais específicos. Ao contrário, representa muito mais do que isso. Desse modo, fazer com que o aluno seja capaz de perceber a riqueza do texto literário e, ao mesmo tempo, o quanto ele amplia sua percepção tanto do mundo quanto de si mesmo exige do professor uma mediação adequada. Nesse ponto, o conhecimento linguístico tem importância capital. Cabe considerar, porém, que, ao se fazerem observações acerca do léxico, envolvendo o significado, os processos de criação dos vocábulos, as relações que se estabelecem entre os eixos paradigmático e sintagmático, fatos essencialmente gramaticais, todas essas considerações não podem estar dissociadas de uma abordagem com finalidade essencialmente estética, em que a língua é celebrada em expressão e conteúdo, trabalhada por artífices – artistas da palavra, devendo o professor ter o claro e genuíno propósito de desenvolver no aluno gosto pelo texto artístico e senso crítico capaz de torná-lo apto a fazer considerações e efetuar suas escolhas .

A capacidade de olhar o texto literário com o intuito de nele perceber a cor, o sabor, o som que o tornam objeto único de aproximação vai ao encontro da maneira como Manoel de

Barros entende o fazer poético, como exposto acima. Na verdade, no poema tudo existe porque materializado pela linguagem, numa lógica própria daquele que aceita o desafio de “transver” o mundo; uma realidade construída subjetivamente e concretizada por um instrumento que não é exclusivo do poeta, mas compartilhado por todos os usuários: a língua portuguesa.

A recorrência de Manoel de Barros a temas tão próximos do gosto infantil demonstra que o poeta criança usa a linguagem como os pequenos, criando palavras e trazendo construções que, algumas vezes, muito pouco reproduzem o universo de expressão do mundo adulto. A espontaneidade infantil, colocando, sem ter consciência disso, o coração, o sentimento à frente da razão, evidencia-se no trabalho de linguagem realizado pelo autor.

Não se exagera quando se afirma que a obra de Manoel de Barros abrange um público de diferentes faixas etárias. Todos os seres sensíveis são capazes de sentir os seres e as coisas do mundo criado tal qual ele os sente. *Exercícios de ser criança* e *O fazedor de amanhecer* são belos convites a uma leitura que envolve e faz pensar.

5. Referências Bibliográficas

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5ed. São Paulo: Global, 2009.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. In: _____. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2000.

QUINTANA, Mário. *Velório sem defunto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILELA, Mário. *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra, Livraria Almedina, 1995.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

O LÉXICO DE MONTEIRO LOBATO

Maria Teresa Gonçalves PEREIRA (UERJ)¹⁷

Resumo: Na leitura da obra infantil de Monteiro Lobato, o léxico assume grande relevância pela sua expressividade, instigando o leitor a perceber que recursos da língua materna são utilizados para gerar tal efeito. Assim, chega-se aos processos de formação de palavras que, sob o gênio criativo do escritor, produz ocorrências memoráveis, ratificando as possibilidades infinitas de uma língua viva. No ensino, com mediação adequada, tal repertório materializa para o aluno a produtividade lexical.

Palavras-chave: Monteiro Lobato. Léxico. Processos de formação de palavras. Leitura. Ensino.

1. Introdução

A leitura abrangente da obra do fundador da literatura infantil brasileira revela um universo linguístico peculiar em que, utilizando palavras e expressões, faz combinações cuja inventiva nos surpreende e nos encanta. Busca uma renovação constante da língua, dinamizando-a, explorando-lhe as potencialidades, as diversas realizações, não se prendendo ao convencional, mesmo quando dele necessita para reavaliá-lo, reaproveitá-lo ou partir para novas propostas. Sob um prisma próprio, serve-se das regras, das normas em que a língua repousa. Cria, mas sem violentar uma estrutura equilibrada, estabelecida e comprovadamente eficaz. Regem-no o bom senso, a visão do gênio que sabe manipular o material de que dispõe para instaurar a magia da palavra. Pelo pitoresco, Lobato (re)apresenta a gramática da língua, todos os seus matizes e uma crítica ao que efetivamente não funciona, ao que na prática não se concretiza.

Causam perplexidade os fatos linguísticos observados, se levarmos em conta a época de publicação das obras, principalmente no gênero literatura infantil, pouco receptivo a ousadias. Não importa que motivos o levaram a utilizar os processos linguístico-expressivos: tornar mais coloquial, nem por isso banal, o seu tom de oralidade; fazer a mensagem atingir mais rápida e diretamente o leitor; encaixar-se em uma filosofia de vida em que se abominava o supérfluo e se realçava o simples e o essencial; testar novos, mas pertinentes usos em matéria de expressões e processos; revitalizar estruturas linguísticas desgastadas; buscar, por meio do léxico, pródigo em ocorrências desusadas, uma realidade inerente à sua obra. A apropriação (in)consciente de tais recursos e sua consequente manipulação enriquece a Língua Portuguesa, dando-lhe outra feição. É essencial perceber a relevância do léxico lobatiano para que o leitor e/ou aluno se convença das possibilidades da língua materna, do seu poder e do seu alcance.

2. Derivação

Entendemos por derivação o processo pelo qual a palavras já existentes, acrescentam-se certos elementos formativos, fazendo com que adquiram sentido novo, referido, contudo, ao significado da palavra primitiva. Na derivação se estrutura um vocábulo na base de outro.

¹⁷ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: mtgpereira@yahoo.com.br

2.1. Derivação Sufixal

Pela derivação sufixal se formam substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, razão pela qual o sufixo é classificado em nominal, verbal e adverbial. Assim, em português, os sufixos têm como função precípua - morfológica – formar novas classes gramaticais, sem alterar a significação do radical.

Monteiro Lobato, por meio de sufixos combinados "pitorescamente" a radicais de significações diversas, nomeia objetos, seres, situações.

2.1.1. Substantivos

-ado (ada)

→ abundância com ou sem laivos depreciativos.

Que *mentirada* é esta aqui? (Gramática, p. 70). (diversos *mente*, sufixos adverbiais, reunidos.)

-dade

... já não eram propriamente a Humanidade - eram a *Bichidade*, como Emília os classificou. (Chave, p. 147)

-eida

Sufixo criado por analogia à obra *Eneida*

... A Odisseia, o Inferno, a Eneida...

– Então fica sendo A *Emileida*, propôs a diabinha - mas ninguém concordou por ser desaforo: a viagem não era só dela, era de todos.

– Pois então que seja A *Sitieida*.

– E por que não a *Asneireida*? - lembrou Narizinho. (Picapau, p. 130)

-eiro

→ nomes de pessoas pelos seus ofícios, negócios e ocupações.

... Um dos "*lueiros*" mais interessantes foi um tal de Cirano de Bergerac... (Viagem, p. 48)

-ência

→ estado

... a história do Pégaso, do Bucéfalo, do cavalo de Troia e outras "*cavalências*" célebres. (Reinações, p. 208)

-ice

Todos riram-se da "*emilice*" do Visconde. (Minotauro, p. 196)

-ismo

Quando lhe dá o *sherlockismo*, ninguém conte com ela. (Gramática, p. 148) (radical como palavra estrangeira)

-ite

→ inflamação, doença

– Vossa Majestade está sofrendo de narizinho *arrebitadite*. (Reinações, p. 97)

-ura, dura

E mais uma vez me convenci da "*tortura*" das coisas. (Reforma, p. 19) (indica o nome da qualidade de quem é *torto*)

2.1.2. Adjetivos

-al

→ relação, pertinência

E eu sou a "evolução *gental*" daquela bonequinha pernóstica. (Chave, p. 180)

- ável
→ possibilidade de praticar (sentido ativo) ou sofrer uma ação (sentido passivo)
... por não serem criaturas *encontráveis* no jardim zoológico de Londres. (Peter Pan, p. 47)
- esco
→ semelhança, referência
Fui vítima dum litígio arbóreo e *joanesco*... (Picapau, p. 46)
- ivo (a)
→ a propriedade de fazer o que é indicado pelo verbo correspondente (ação)
... e merece ir para a Casa das Interjeições com um leteiro novo: Interjeição *Espantativa* de Gramáticos... (Gramática, p. 89)
- tico (a)
→ relação
– A gente *verbática* - frisou Emília, porque eu também sou gente e nada me modifica. (Gramática, p. 68)

2.1.3. Verbos

- Aquela história de andar com a Emília em cima da cabeça estava “*emiliando*” o Visconde. (Chave, p. 174)
... lembrando-se de que ela mesma havia “*condessado*” a boneca. (Reinações, p. 51)
O nome José aproximou-se, arquejante, a limpar o suor da testa.
... a grudar-me em criancinhas que ficam *josejando* até a morte. (Gramática, p. 26)
Drenando-as, isto é, secando-as, ou *petrolizando-as*... (Geografia, p. 82)

2.1.4. Advérbios

- Só existe um sufixo adverbial em português: *mente*. Lobato vai além do usual, apondo-o à base substantiva.
... ajustou-o aos olhos para examinar “*detectivamente*” os rastos (Caçadas, p. 11).

2.1.5. Sufixos intensivos

- Não os incluímos anteriormente em virtude de não formarem palavras, mas sofrerem apenas uma carga de intensificação, permanecendo, porém, com sentidos primeiros.

2.1.5.1. Superlativo intensivo

- Said Ali (2001, p. 82) acrescenta: “é a forma adjetiva apropriada para expressar que a qualidade ou atributo ultrapassa a noção comum que se tem dessa qualidade ou atributo”. Mattoso Câmara Jr. (2001, p. 333) faz uma citação bastante pertinente: “O mecanismo de derivação, entretanto, uma vez criado, é aplicável de maneira geral a qualquer adjetivo pela adjunção do sufixo *íssimo* ao radical português do adjetivo com a derivação de formas que ora são aceitas, ora são condenadas pela disciplina gramatical”.

- Lobato amplia a utilização do mecanismo de derivação a outras classes de palavras, com surpreendentes efeitos.

- ... porque só tem três letras e o número três é *imparíssimo*!... (Aritmética, p. 26)
... florestas de pinheiros, chalés encantadores e lagos *azulíssimos*. (Geografia, p. 228)

- ... quando se sentir na última extremidade - na *ultimíssima*... (Hércules 2, p. 107)
 Bem feito. Bem *feitíssimo*. (Peter Pan, p. 93)
 O algodão está *encimíssimo*... (Chave, p. 63)
 Sim, *madamíssima* - bradou Sancho. (Quixote, p. 170)
 Que graça tem, por exemplo, que um touro vença uma lebre? *Nenhumíssima*.
 (Nastácia, p. 119)
 É *elíssimo* mesmo! (Memórias, p. 56)
 – E você, Emília?
 – *Luíssima*! (Viagem, p. 40)
 Virar um rei de pernas para o ar! Essa é de *primeiríssima*! (História, p. 164)

2.1.5.2. Diminutivo

Monteiro Lobato, apesar de usar com frequência vocábulos com os sufixos diminutivos, não os emprega sempre com o sentido da “diminuição de dimensão”. À denotação diminutiva acresce a conotação de afetividade, muitas vezes esta excluindo aquela. Para Said Ali (2001, p. 55), “à percepção dos seres pequenos, como crianças, crias de animais, objetos de uso comum, delicados e de pequenas proporções, associa-se facilmente o sentimento de carinho... este sentimento sob forma diminutiva os nomes de seres que, na realidade não são pequenos, e estender-se este uso aos adjetivos”. Alguns assumem sentido depreciativo.

Tais sufixos diminutivos não se apõem apenas a substantivos, mas também a adjetivos, verbos, advérbios e outras classes de palavras não receptivas a recebê-los. Há ainda adjetivos diminutivos que se aproximam pela sua significação intensiva da ideia expressa pelos superlativos. Existe diminuição na forma ou sinal e aumento ou intenção na ideia, na coisa significada; o sentido, assenta numa relação de contraste entre a palavra e a ideia que traduz.

Sufixos:-inho

- ... eles o tinham ali, em *carninha* e *ossinho*... (Picapau, p. 154)
 ... as fantasias das Mil e Uma Noites ficam café *pequeninho*... (Serões, p. 73)
 Está *perdidinho* de amor por você... (Hércules 1, p. 250)
 Então Mimas, Encelado e Tétis são as “*pertinhas*”! (Viagem, p. 117)

Sufixos: -zinho

- Helenazinha* do século XX, que Palas-Atena te proteja! (Minotauro, p. 223)
 Deixe estar, *coisa-ruinzinho*... (Saci, p. 26)
 Emília, com as mãos na cintura, *depezinha* sobre o batente da porteira (Chave, p. 9)
Estezinho é sábio. (Hércules 1, p. 149)

2.1.5.3. Aumentativo

De acordo com Mattoso Câmara Jr. (2007, p. 60), aumentativos são “nomes substantivos derivados, com grau implícito, que com um sufixo lexical específico denotam ‘aumento de dimensões’ em relação aos primitivos de que se derivam”.

Assim como utiliza os diminutivos, Lobato faz o mesmo com os vocábulos de sufixos aumentativos, ressaltando-se as várias conotações a eles acrescentadas no seu emprego, contribuindo para que o sentido primeiro se esvazie.

Então, como veremos, o “ir extraordinariamente além do comum a noção expressa pelo radical”, de Said Ali se presta a várias interpretações: aumento exagerado, deformidade, ridículo, deprecição, desprezo, falta de medida, violência, utilizando a “proporção” em

diversos níveis, ampliando a ideia original. Aparece o sufixo aumentativo em vocábulos normalmente não passíveis de medições.

Sufixos: -ão

– Que “*anão*”! - exclamou Pedrinho admirado. (Viagem, p. 75) (a palavra significa, no caso, “ano grande”)

Era um fazendeiro *ignorantão*, mas um tanto presunçoso... (Serões, p. 220)

Sufixos: -ona

– Nuvenzinhas, *nuvenzonas*, que cochilando passais pelo azul! (Poço, p. 101)

... a nossa *pulgona* poderá dar pulos de 200 milhões de palmos... (Reforma, p. 91)

– Como estão vendo, a vírgula é a *mandona* dos Números Decimais. (Aritmética, p. 140)

Assim fizeram, e lá se foram as duas, *desajeitadonas*, gingando os corpos... (Fábulas, p. 189)

Sufixos: -aço

Formam substantivos e adjetivos com forma aumentativa e pejorativa.

... estropiados pelos *setaços* de Hércules... (Hércules 1, p. 108)

Vermelhaços, loiros, e ruivos, com aquelas calças de boca-de-sino. (Memórias, p. 53) (na acepção de “muito vermelho”)

3. Derivação Prefixal

Enquanto os sufixos têm por função precípua formar novas classes gramaticais sem alterar a significação do radical, os prefixos modificam o sentido da palavra primitiva, criam para ela uma significação externa sem, em geral, mudar a classe.

– bis

→ repetição

Ótimo! -exclamou Narizinho batendo palmas

-*Bis-ótimo!* - berrou Emília, já com um plano na cabeça... (Picapau, p. 121)

– contra

→ oposição

Desse modo a senhora *contrapirateia*, e o petróleo que eles roubaram... (Poço, p. 183)

– des

→ ato contrário

O Príncipe manda ordem para *desengulir* as pedrinhas... (Reinações, p. 29)

– ex

→ mudança de estado

... era justamente o Visconde de Sabugosa, o *ex-grave* e cartoludo sabinho lá do sítio. (Hércules I, p. 94)

– in

→ negação

... heróis do meu molde, gente “*ineducada*” como diz o Visconde. (Hércules 1, p. 290)

→ repetição

O detetive X B2 *reconcentrou-se* e cheio de rugas na testa... (Caçadas, p. 84)

– super

→ excesso

... mas se eu tomar uma pitada do *superpó* que o Visconde... (Chave, p. 13)

Há os sufixos da criação lobatiana como:

Nem que ele a mate e remate e *tresmate*... (Minotauro, p. 155)

Nem que ele a mate e remate e tresmate, e *quatremate*... (Minotauro, p. 155)

4. Formações parassintéticas

Nos exemplos do próprio Lobato, há a nítida impressão de que a palavra já “existia”, submetida à derivação sufixal, antes de aparecer com o “emprego simultâneo de prefixação e sufixação”. Não existe *descomestibilizou*, sem *comestibilizou*.

É impossível estabelecer limites entre o que é ou não parassíntese no universo lexical lobatiano, repleto de termos criados pelo autor que vão servir a determinada realidade linguística, perfeitamente engajados no seu contexto. Torna-se difícil saber a consciência real do fenômeno no momento da criação.

E os pastores deixam, vovó, que esses sábios *descarneirem* a carneirada estúpida? (Viagem, p. 29)

Emília concordou que realmente nem todos os livros deviam ser comestíveis e indo à biblioteca “*descomestibilizou*” a maior parte... (Reforma, p. 70)

E ainda acreditam na Justiça, na Civilização, na Bondade - em mil coisas invisíveis, *incheiráveis*, *impegáveis*, sem som e sem gosto. (Picapau, p. 7)

5. Composição

O que caracteriza a composição é, além da unidade de significação, a existência de mais de um radical. O composto representa uma ideia simples, normalmente com a alteração ou a especialização ao sentido primitivo dos seus componentes.

Salvo raras exceções, a composição em Monteiro Lobato se processa de forma especial. Os componentes da palavra composta, quase sempre substantivos, se relacionam intimamente ao sentido da forma nova a partir deles. São características, modo de ser, de agir, de pensar, aparência, finalidade, etc. Torna-se importante para o sentido, distinguir o elemento determinado, o que contém uma ideia geral, do determinante, o que encerra as noções acima observadas.

Na impossibilidade de criar palavras com o significado exato do que pretende, Lobato utiliza também a composição, já que esse recurso lhe permite, além do sentido geral do termo, acrescentar-lhe o toque incomum ao elemento formador, com a ideia específica. Assim, realiza incríveis combinações cujo produto transmitirá com precisão e expressividade o que uma palavra simples não conseguiria.

5.1. Composição por justaposição

São os compostos que conservam sua integridade de forma e acentuação.

Vocês façam esses “*pratos-bonitezas*” que eu faço meus “*pratos-gostosuras*”, (Picapau, p. 161)

... para matar gente, para bombardear cidades, etc. Mas o cinema, não. Não há *cinema-de-bombardeio*... (Picapau, p. 52)

– Litígio? -repetiu a Quimera. Que quer dizer litígio?

– Um conflito de direito - o choque de dois direitos, um *direito-torto* e um *direito-direito*. (Picapau, p. 46)

Depois fechou-a, bem fechadinha, dentro do mesmo *envelope-concha*. (Reinações, p. 103)

... se um belo dia surgir por aqui um *marido-peixe*... (Reinações, p. 102)

À reunião dos elementos a seguir resultam substantivos próprios na forma e no sentido. São nomes atribuídos a pessoas, animais, coisas, seres diversos, refletindo características do nomeado.

Nisto apareceu Narizinho, que estivera no pomar ensinando *Flor-das-Alturas...* (Memórias, p. 26)

... eu proporei um bom nome para o futuro iate -“O *Beija-Flor-das-Ondas*”. (Picapau, p. 93)

5.2. Composição por aglutinação

São os compostos que se aglutinam intimamente, subordinados a um acento único, perdendo elementos morfológicos.

... vira um “*Rabicauro*”. “Que história é essa, Emília” - perguntou a menina; e o diabrete respondeu: “Assim como a combinação de homem e cavalo produziu o Centauro, a combinação de você com Rabicó produzirá um Rabicauro”... (Invenções, p. 26)

5.3. Composições eruditas

Cunha & Cintra (2009, p. 124) ensinam que “a palavra está sempre ligada à coisa que designa. Uma coisa nova exige uma denominação também nova”. Chamamos neologismos a essas palavras ou expressões novas que se introduzem na língua, com condições para a sua existência.

Para Ismael de Lima Coutinho (1969, p. 219), “na formação de palavras novas, deve-se ter o cuidado de usar elementos homogêneos. Do contrário, resultará o que os gramáticos denominam hibridismo, a palavra formada por elementos de línguas diferentes”.

Nomeamos o item de composições eruditas e não hibridismos por acharmos que estes se situam naqueles, considerando-se seus elementos formadores e as razões dos seus respectivos aparecimentos.

Lobato utiliza esse processo linguístico à sua feição com resultados altamente expressivos e pitorescos. Mistura grego ou latim com o português ou até mesmo com palavras criadas pelo seu gênio inventivo. São vocábulos que se assentam ao objeto ou situações desejadas. Valendo-se ou não do hífen, conforme a situação, atribui às palavras assim formadas características exigidas pela estrutura da língua em que opera, respeitando-lhe as normas.

– fero -que contém ou produz

A Ilha de Creta era “*bovinífera*”, como disse o Visconde, isto é, abundante em bois. (Hércules 2, p. 24)

– cida - que mata

A menina não admitia *periquiticídios* nem *tucanicídios*. (Reforma, p. 93)

– voto - que come

Ele é milho e as veadas são *milhívoras*... (Hércules 2, p. 19)

– eidos, donde procede óide - que se assemelha a

A senhora Condessa está sofrendo duma anemia macelar no pernil *barrigóide* esquerdo. (Reinações, p. 66)

– logia - ciência

... sobre política e sobre o modo da cabeça da gente funcionar, isto é, sobre o espírito, as ideias, a inteligência, etc. Como se chama essa ciência, senhor sabidão?

Pedrinho engasgou.

– *Cabeçological* gritou lá de longe a boneca. (História, p. 92)

– grama-escrito

Pronto que foi o *borboletograma*, surgiu uma dificuldade. A quem endereçá-lo? (Reinações, p. 59)

– metro - que mede

O instrumento que a natureza usa é o mesmo daquele Zé Caolho que esteve consertando a casa do Elias Turco; o *olhômetro* (Viagem, p. 75)

– polis-cidade

Aquela bem lá adiante é *Anglópolis*, a cidade das palavras inglesas.

Galópolis, a cidade das palavras francesas. A outra é *Castelópolis*, a cidade das palavras espanholas. A outra é *Italópolis*, onde todas as palavras são italianas. (Gramática, p. 12)

– tele-longe

Eu bem disse que eles tinham *telecrocotós*. (Viagem, p. 123)

6. Flexão

Trataremos a flexão do gênero e número dos nomes, firmando nossa posição segundo o pensamento de Cunha & Cintra (2009) para quem os morfemas gramaticais são chamados de morfemas derivacionais e correspondem aos afixos (prefixos e sufixos) e às desinências, morfemas flexionais ou flexivos.

A flexão é o processo de “flectir”, segundo Mattoso Câmara Jr.(2001), isto é, fazer variar um vocábulo para nele expressar categorias gramaticais, no caso as de gênero e de número. Em português, o mecanismo gramatical se assenta fundamentalmente no morfema flexivo, ou seja, nas desinências.

Destacaremos as flexões de gênero e de número em Lobato visto que, sem abandonar as desinências mais comuns nas formações existentes, as aplica a radicais de vocábulos que normalmente não as comportariam, resultando em combinações pouco ortodoxas, mas com forte apelo expressivo.

6.1. Gênero

... eu já virei uma *Floriana Peixota*: confio desconfiando... (Picapau, p. 14)

Quer dizer que vocês mulheres são *caramujas*? (História, p. 85)

Essa “*Númera*” que só lida com dinheiro é filha da outra, quer ver? (Aritmética, p. 32)

Os mamíferos estão diminuindo de tamanho. Você é *mamífera*. (Reforma, p. 39)

6.2. Número

... os dois *joões* se assustaram e fugiram para longe. (Picapau. P, 39)

Um monstro com cabeça de porco e “peses” de tartaruga! (Reinações, p. 76)

... aqueles “*abris-de-lagarto*” tinham duração muito curta. (Viagem, p. 8)

Os buracos que estou vendo são, portanto, *buracos-de-raiz* e, não *buracos-de-bicho*. (Chave, p. 84)

7. Considerações finais

Dentre tantos procedimentos de (re)invenção do léxico, o genial escritor propicia condições para que o professor, em sala de aula, trabalhe os processos de formação de palavras, oxigenando-os, de maneira a conferir à abordagem linguística um olhar revitalizado,

mas consistente. O ludismo verbal se instala, então, para estabelecer um diálogo significativo, articulando língua e literatura. Assim, com mediação adequada, se aperfeiçoa e se enriquece a educação linguística, no almejado binômio saber e prazer. Ler Monteiro Lobato na escola continua essencial para a formação de leitores. A exploração e a análise do léxico instigante de sua obra como estratégia didático-pedagógica contribui para desenvolver o repertório do aluno, levando-o também a perceber a relevância do texto literário e suas possibilidades de inserção no cotidiano, promovendo o conhecimento da língua materna em suas variadas manifestações, com os próprios elementos da língua.

Referências Bibliográficas

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2001

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6ª ed. revista. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Digital, 2009

LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1954

_____. *A reforma da natureza*. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957

_____. *Aritmética da Emília*. 10ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1959

_____. *Caçadas do Pedrinho*. 12ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957

_____. *D. Quixote para crianças*. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957

_____. *Emília nos país da gramática*. 10ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1958

_____. *Fábulas*. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1958

_____. *Geografia de Dona Benta*. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1954

_____. *História das Invenções*. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957

_____. *História do mundo para as crianças*. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956

_____. *Histórias de Tia Nastácia*. 10ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957

_____. *Memórias da Emília*. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956

- _____. *O Minotauro*. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957
- _____. *O Picapau Amarelo*. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957
- _____. *O poço do Visconde*. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1960
- _____. *O saci*. 15ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957
- _____. *Os doze trabalhos de Hércules*. Tomo 1. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1958
- _____. *Os doze trabalhos de Hércules*. Tomo 2. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1959
- _____. *Peter Pan*. 10ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957
- _____. *Reinações de Narizinho*. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957
- _____. *Serões de Dona Benta*. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956
- _____. *Viagem ao Céu*. 12ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1958
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Processos Expressivos na Literatura Infantil de Monteiro Lobato*. 1980. 125 folhas. Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Letras. PUC-Rio. Rio de Janeiro, 1980
- RODRIGUES LAPA, Manuel. *Estilística da língua portuguesa*. 9ª ed. revista e acrescentada. Coimbra: Coimbra Editora Limitada, 1979
- SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 8ª ed. melhorada e aumentada. São Paulo: Edições Melhoramentos, 2001
- ULLMANN, Stephen. *Semântica*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964

O MAL DO URUBU É PENSAR QUE O BOI ESTÁ MORTO: FRASEOLOGISMOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Denise Salim SANTOS (UERJ/FACHA)¹⁸

Resumo: O trabalho com a fraseologia, em especial, com provérbios, emite a ampliação da competência léxico-semântica e discursiva dos usuários de uma língua seja como língua materna, como segunda língua ou língua estrangeira. Pelo fato dessas unidades fraseológicas fixarem a tradição histórica, cultural, antropológica de uma língua em um determinado tempo-espaço e ser de amplo uso popular, propomos neste artigo uma reflexão sobre algumas das características inerentes a estes fraseologismos bem como sugestões e atividades nas aulas de língua portuguesa como língua materna ou língua estrangeira.

Palavras-chave: Léxico. Fraseologismos. Provérbios. Discurso

1. Alguns pressupostos

A fraseologia é um dos campos de estudo do léxico de uma língua que, por definição, tem por objeto certos fenômenos lexicais reunidos geralmente sob o termo “unidades fraseológicas”, ou seja, combinações de palavras que apresentam certa fixação de forma e significado, entre outras características morfossintáticas, semânticas e pragmáticas.

Apesar de haver consenso quanto à estrutura básica de fraseologismo, ou uma unidade fraseológica - outro termo empregado para formações do gênero-, esse termo recobre várias modalidades que se distinguem umas das outras, às vezes, por tênues traços. Em função disso, há variada terminologia referente aos diversos tipos fraseológicos: provérbios, ditados, máximas, locuções, expressões idiomáticas, clichês, anexins, refranes etc, cada um deles com alguma especificidade sintática, morfológica, semântica, discursiva e/ou pragmática. Segundo Guilhermina Jorge (2012:61), a falta de precisão e mesmo de coerência terminológica tem retardado o avanço dos enquadres de pesquisa no campo.

Na literatura a respeito do tema, por exemplo, encontra-se, pelo menos, uma distinção mais evidente entre provérbio e frases feitas. Para Benito (2009), estas têm uma evidente funcionalidade pragmática, pois são “empregadas para”, e uma clara dependência da situação de uso, o que implica serem determinadas por situações e circunstâncias muito concretas. A existência ou não de autoria é outro critério apontado para distinguir, por exemplo, provérbios de máximas. Há quem afirme que um traço distintivo entre tais fraseologismos seja a identificação de autoria de que são exemplo as “Máximas do Marquês de Maricá”.

Guilhermina Jorge (2012:59), buscando simplificar o excesso terminológico existente nos estudos fraseológicos, situa a fraseologia como um subdomínio da lexicologia, em que se incluem vários tipos de sintagmas que selecionem alguns dos traços a seguir: “constituídos de duas ou mais palavras; não composicionalidade (lexia complexa indecomponível); sentido idiomático/ metafórico/ moralizante; não substituições

¹⁸ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Assistente da Faculdade de Comunicação Hélio Alonso (FACHA), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: d.salim@globocom

pragmáticas, lexicalização; enunciados consagrados pelo uso; possibilidade de existência de um duplo sentido-literal e figurado”.

Rodrigues Lapa (1999:65), didaticamente, distribui os grupos fraseológicos segundo sua natureza: i) séries e unidades fraseológicas; ii) grupos fraseológicos arcaicos; iii) séries verbais; iiiii) séries usuais de intensidade; iiiiii) clichês. Em especial, Lapa, (1999:65-71) comenta que o uso do clichê - “uma locução estafada de imagens corriqueiras que não enriquecem o texto”- pode denunciar pouca competência de quem o utiliza apenas para preencher lacunas com lugares comuns, atribuindo certo tom pretensioso e falso ao texto. No entanto, segundo o próprio Lapa, a boa aplicação de um clichê pode revitalizar o texto, ou seja, aquela expressão opacificada em seu teor semântico, discursivamente bem explorada, pode valorizar aquilo que se quer transmitir.

Mas, ainda que apresentem especificidades, muitas vezes tais terminologias se alternam para tratar de um mesmo objeto, tal como ocorre com o emprego de ditado/provérbio/ditos. É irrefutável, no entanto, que esses itens lexicais sempre marcaram presença como elemento relevante da cultura humana. As inscrições egípcias, a Bíblia Sagrada, os textos da Antiguidade confirmam a longevidade dessas formas, que continuam circulando entre os falantes de qualquer língua como recurso expressivo para demonstrar sentimentos, emoções, visões de mundo. Em SILVA (2005) encontra-se um inventário de fraseologismos que têm registro na literatura latina, a saber e resistem ao tempo sem perder a vitalidade semântico-comunicativa:

A César o que é de César (*Quae sunt Caesaris, Caesari*)
 A Deus nada é impossível (*Mihil est quod efficere non possit*)
 A exceção confirma a regra (*Exceptio regulam probat*)
 A ocasião faz o ladrão (*Ocassio facit furem*)
 Amor com amor se paga (*Amor amoré compensatur*)

Os recursos fraseológicos são instrumentos de alto eficiência crítica e irônica, a partir de um ludismo léxico-semântico que atenua ou acentua o impacto crítico ou denunciativo a que se propõe como ocorre em “Nem todo dia é dia (de) santo”, “Quando os gatos não estão em casa, rato passeia em cima da mesa” ou em registro mais informal “ Quando o gato sai, os ratos se espalham”. Na época do julgamento do acusados de participarem do mensalão, a mídia impressa muito se valeu de fórmulas discursivas e de outros fraseologismos para manter aceso o interesse dos leitores. Isto pode ser exemplificado com a manchete de primeira página publicada no jornal *O Globo* à época do julgamento pelo STF: “A ocasião faz o mensalão”, enunciado derivado do dito popular “ A ocasião faz o ladrão”, fundamentado no princípio moralizante do provérbio original, mas aplicado para desmoralizar os indivíduos envolvidos no julgamento (quem participou do mensalão é ladrão).

Este comportamento linguístico, de o falante se apropriar de uma expressão tradicional em uma língua para provocar a adesão do interlocutor, é possível a partir da substituição de um dos componentes, pois os provérbios inserem em um texto uma ideia de partilha, de igualdade entre todos os que usam determinada língua (Jorge. 2012: 60), facilitando a comunicação. Desta forma, os provérbios apresentam outra propriedade: são reconhecidos pelos falantes seja pela construção, forma ou conteúdo abastecidos nos valores universais e ligados ao homem no seu estar no mundo. Ressalte-se ainda a transparência semântica que neles está presente. Neste aspecto admitimos com Jorge (2012:77) que os provérbios assumem caráter de fraseologia universal: “ Sua autonomia, a maior transparência semântica e a sua pertença a um legado mais universal conferem-lhe um tratamento individual”

Afirma-se ainda do significativo repertório de provérbios existentes, sobre os quais nos debruçamos neste estudo, que todos os seus elementos apresentam, pelos menos, dois

traços comuns: um , já citado, é refletirem uma cultura em determinado tempo-espaço; o outro, serem adotados pelo gosto popular dos falantes de uma língua, no seu mais amplo espectro, a tal ponto que essas unidades, à exceção, talvez, dos fraseologismos bíblicos, têm a origem apagada (no caso dos fraseologismos autorais como as máximas) e passam a circular como uma expressão simples, corriqueira, ainda bastante eficiente nos atos de comunicação.

E, em função dessa naturalidade de uso pelos falantes nativos, encontra-se uma bibliografia bastante significativa voltada para o ensino de línguas estrangeiras. Qual seria a reação de um estudante de português para estrangeiros, por exemplo, diante do ditado popular que dá título a este artigo: “O mal do urubu é pensar que boi está morto”? Será que a apreensão de um significado como “ alguns pensam que são mais espertos que os outros” ou “o espertinho se dá mal” ou ainda “ aqueles que pensam ser muito espertos podem ser surpreendidos com alguém mais esperto que eles” ou, mais sinteticamente “oportunismo”?. Todos esses desdobramentos semânticos são muito complexos para o aprendiz estrangeiro, porém mais rapidamente inferidos pelos falantes nativos.

Assim, podemos ver as unidades fraseológicas como uma tradição discursiva, ou seja, a repetição de uma forma textual que adquire status próprio de signo , de altíssimo grau de lexicalização. Monteiro-Platim (2012) acentua que essas construções são relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais unidades sígnicas da língua que constituem a competência discursiva dos falantes em língua materna, segunda língua ou língua estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que muitas vezes o seja de forma inconsciente.

Há na mídia escrita o recorrente apelo a esses itens fraseológicos da língua. Em artigo publicado no jornal “O Globo (10/01/2013) Luiz Garcia emprega a frase feita “dar nome aos bois” para ratificar a importância da troca da expressão “auto de resistência” ou “ resistência seguida de morte” por “lesão corporal decorrente de intervenção policial como primeiro passo para a mudança do comportamento da polícia Municipal de São Paulo por si só uma frase popular :

Até agora, o registro oficial dessas mortes usa linguagem pouco precisa: falam em “auto de resistência” ou “ resistência seguida de morte”. Isso vai mudar em São Paulo: os boletins oficiais registrarão “ lesão corporal (ou morte) decorrente de intervenção policia”l. Mudar a linguagem, obviamente, não garante mudança no comportamento. Mas é um bom começo. Como se dizia antigamente, é sempre importante dar o nome aos bois”.

A crônica de Joaquim Ferreira dos Santos intitulada “Metendo a língua onde não é chamado”, foi publicada no jornal "O Globo" de 08/09/2003, no Segundo Caderno. Produzida quase que totalmente com o apelo aos fraseologismos comuns entre os falantes do português, é um feliz resultado de um trabalho de construção textual baseado na articulação de expressões, ditados, frases feitas, chavões, slogans, provérbios em que “as palavras pareciam usar galochas”:

A língua mexe, pra frente e pra trás, e assim como o bacana retornou guaribado para servir de elogio nos tempos modernos, pode ser que breve, na legenda de uma foto da Daniela Cicarelli, os jornais voltem a fazer como diante da Adalgisa Colombo outrora, e digam que ela tem it, que ela é linda, um chuchu. São coisas do arco da velha, vai entender?! Não é só o mistério da ossada da Dana de Teffé que nos une ao passado. Não saberemos nunca, também, quem matou o mequetrefe, a pinimba, o tomar tenência e o neca de pitibiribas, essas delícias vocabulares que enxotadas pelo bom gosto

gramatical picaram a mula e foram dormir, como ursos no inverno, numa página escondida do dicionário.

A publicidade também recorre a essa intimidade dos falantes com os provérbios para persuadir o consumidor, como ocorreu na matéria publicada no jornal “O Globo em 24/08/2012:

Caetano, por sua vez, como sempre, foi contraditório. Disse que preferia cerveja porque é amarga e que ele não gosta de sabor amargo. Entendeu? Nem eu. Mas, aí, ele explicou. Disse que gostava mesmo era de vodka, mas que, por razões óbvias, relacionadas à idade, preferia pegar leve e por esse motivo bebia cerveja, pois sendo amarga, não lhe trazia tanto prazer. Consequentemente, bebia menos.[...]

Alô, alô, mestres cervejeiros, Caetano acaba de completar 70 anos. Que tal criar uma cerveja com pouco amargor para ele? Enquanto isso, vamos degustando uns IBUs por aí. Pois uma coisa é certa: o que amarga cura e o que aperta segura.

Hudnilson Urbano (2008) diz que as expressões reconhecidamente populares, marcadas pela espontaneidade, naturalidade, expressividade criativa e a economia do efeito comunicativo na escrita formal destacam-se pelo aproveitamento literário ou não literário. No artigo “Admirável Brasil novo” de Nelson Mota (O Globo:23/07/2010) a tradição significativa dos provérbios serve de suporte à transgressão discursiva para obtenção dos efeitos de sentido desejados pelo jornalista. Ali, o articulista descristaliza 27 provérbios populares, empregando diferentes artifícios linguísticos para apontar o caos ético e moral da vida política do país, como se comprova a seguir:

Ladrão que julga ladrão dá cem anos de perdão.

É mais fácil o Marcelo Camelo passar pelo buraco e uma agulha do que o STF condenar um parlamentar.

Aqui se faz. Aqui se apaga.

Conversa mole tanto bate até que cola.

O segredo é a lama do negócio.

Mentir e coçar é só começar

O aspecto convencional do fraseologismo é tão significativo que, não raro, o compartilhamento e o domínio dessas formas lexicais permitem que apenas parte da unidade fraseológica seja apresentada para que o todo significativo tenha o efeito discursivo atingido, principalmente em se tratando de estruturas bimembres. Podemos exemplificar com um dos ditados populares já citados: “Quando os gatos não estão em casa, rato passeia em cima da mesa”. Cremos que a referência à primeira parte do dito, encaixada em uma situação discursiva, “Quando os gatos não estão em casa...” seja suficiente para apreensão do restante da mensagem. O mesmo pode ser aplicado a “ Para bom entendedor ...(pingo é letra)” ou “Água mole em pedra dura...” (tanto bate até que fura).

Neste ponto, trazemos a esta reflexão a palavra do estilólogo Marcel Cressot (s/d.:45) a respeito da relevância da entoação para as diferenças essenciais a determinadas expressões. No caso em pauta, diria, que a entoação se incumbe de completar o que foi economicamente omitido pelo falante ao apresentar apenas parte do provérbio. Diz Cressot (s/d: 45) que “a língua escrita dispõe de magro teclado de pontuação; a língua oral, em contrapartida, dá entoação, cuja importância estilística é considerável”. Prosseguindo, o estilólogo afirma que muitas fórmulas de gentileza, se desgastam com o uso e passam a constituir chavões, meramente fáticos na interlocução, principalmente pelo enurdecimento entoacional. No entanto, a expressividade volta se a intenção discursiva for, por exemplo, a de instaurar, uma

ironia, uma crítica ou mesmo instaurar uma antífrase. Tais observações se aplicam também aos provérbios.

2. Os provérbios na sala de aula

Considerando os aspectos arrolados até aqui, questionamos a restrição feita ao emprego de tais unidades, principalmente na produção textual daqueles que são instados a elaborar textos em determinadas situações como vestibulares, concursos, avaliações para recrutamento de pessoal etc. O que se deve restringir ou criticar é o uso improdutivo dos fraseologismos como recurso para suprir a falta do que dizer, na maioria das vezes, sem qualquer valor discursivo. Neste caso o clichê, assim como quaisquer outros itens fraseológicos, se esvazia de toda a marca cultural, histórica e social que o provocou, consolidou e conservou até os dias atuais e, por esta razão, são identificados como fórmulas desgastadas, esclerosadas e outras pejoratividades muitas vezes injustas nos textos em que estão empregados.

A identificação dos provérbios como marca cultural, histórica e social nos permite afirmar que o trabalho com tais unidades pode ser muito produtivo na ampliação da competência lexical e expressiva dos alunos de Língua Portuguesa. A exploração da análise / síntese do valor semântico dos provérbios se apresenta como um eficiente exercício sinonímico. A construção/desconstrução dessas unidades textuais permitem explorar o ludismo, com o surgimento de formações híbridas inusitadas, mas que devem atender à coesão interna de seus elementos. Se Bartolomeu Campos Queirós, premiado escritor brasileiro pode desconstruir provérbios e obter efeitos e sentidos dos mais ricos como em “Ler, escrever e fazer conta de cabeça” (Queirós:1996):

Contei ao avô e ele me pediu segredo “ Quem fala muito dá bom-dia a cavalo” afirmou. Fiquei na maior vontade de encontrar um cavalo para cumprimentar.

Eu sempre ouvi dizer que a esperança é a última que morre... No caso das moças, a Esperança partiu primeiro mesmo.

Na terra de cego quem abre cinema é doido.

Como eu aprendi que para bom entendedor meia palavra basta, eu tirava o fim das palavras e criava adivinhações.

Um biscoito duro de roer.

Matar duas sopas com um mosquito só.

ou o discurso publicitário

Que atire o primeiro copo de cerveja, vazio, por favor, aquele que não se deliciou com uma pilsen e uma linguiça frita.

ou o discurso jornalístico

Como um raio, tudo que reluz é Bolt,

por que não explorar esse filão nas aulas de língua? Por que não estimular os alunos nas aulas de LP, tornando-a mais interessante, ao mesmo tempo em que se valoriza a cultura, a sabedoria popular ou os conceitos universais que regem as relações homem-mundo? Ficam aqui algumas sugestões de atividades possíveis de serem realizadas no cotidiano das salas de aula de língua portuguesa:

- Identificar fraseologismos com valor semântico equivalente ou oposto.
- Agrupar fraseologismos por tema ou pela mensagem que pretendem transmitir (solidariedade, individualismo persistência, justiça, relações sociais marcadas, ideologia)

- Explicitar o sentido apreendido de dado fraseologismo.
- Sintetizar o conteúdo semântico com o mínimo de palavras possível.
- Pesquisar a fonte de determinados provérbios e locuções.
- Reconstruir provérbios e expressões idiomáticas respeitando princípios sintáticos e a existência de (um novo) sentido.
- Observar e comentar as diferentes estruturas e os recursos empregados na construção dos fraseologismos, (estrutura, matriz, rima, seleção vocabular, metáfora, metonímia).
- Distinguir as diferentes intenções discursivas expressas.

Afinal, água mole em pedra dura...

Referências Bibliográficas

BENITO, Ana Belén Garcia. Na periferia da fraseologia: estudo contrastivo dos enunciados fraseológicos do português e do espanhol nas aulas e LP. IN Marçalo, Maria João ET AL. *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar colunas*. Évora: Universidade e Évora, 2009. Disponível em: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sig49/01.pdf. Acesso em : 20 jun 2013.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa. Editora 70, s/d

JORGE, Guilhermina. A tradução nos estudos fraseológicos. In ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 249-275.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 4d. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONTEIRO-PLATIN, Rosemeire Selma. Produtividade fraseológica: do cognitivo ao cultural. IN SILVA, Suzete (Org.) *Fraseologia e CIA*. Londrina: Ed UEL, 2012, vol I, 123-148.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer contas de cabeça*. Belo Horizonte: Miguelim, 1996.

SILVA, José Pereira da. *Ensaio de filologia*. 2ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2005.

URBANO, Hudnilson. *Um aspecto do português popular do Brasil: sua fraseologia*. 2008

Disponível em: www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp18/04.pdf. Acesso em: 20 jun 2013.

_____. *Da fala para a escrita: o caso de provérbios e expressões populares*. Disponível em <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/hudnilson.urbano.pdf_2008>. Último acesso: 20 jun 2013.

SINONÍMIA VERBAL

Afrânio da Silva GARCIA (UERJ)¹⁹

Resumo: *Sinonímia* pode ser definida como o processo linguístico responsável pela existência de *sinônimos*, ou seja, “palavras diferentes com o mesmo significado”. Neste trabalho, exploraremos alguns casos de *sinonímia verbal* a partir do uso padrão no português do Brasil. Optamos, inicialmente, por *verbos sinônimos* extremamente *comuns*, como *saber*, *conhecer*, *ter*, *possuir*. Em segundo lugar, por *verbos de sentido*, como *ver*, *olhar*, *contemplar*, *observar*, *ouvir*, *escutar*. Por último, por *verbos relacionados ao discurso* ou *discendi*, como *falar*, *dizer*, *conversar*, *afirmar*, *concordar*, *negar*, *discordar*, *perguntar*. Esperamos contribuir para o ensino de português, ampliando a capacidade de interpretação e elaboração de textos dos alunos.

Palavras-chave: sinonímia verbal, léxico, ensino, semântica, língua portuguesa.

1. Introdução

Sinonímia pode ser definida como o processo linguístico responsável pela existência de *sinônimos*. Estes são geralmente definidos como “palavras diferentes com o mesmo significado”. Esta definição, no entanto, não apresenta o rigor científico necessário.

Vários linguistas, como Leonard Bloomfield, são de opinião de que *sinônimos perfeitos* não existem, pois “se duas palavras ou formas linguísticas possuíssem exatamente o mesmo significado e ocorressem exatamente nas mesmas situações e contextos, a tendência da língua seria, mais cedo ou mais tarde, optar por uma forma linguística em lugar da outra”. Assim sendo, embora possamos definir *sinônimos* como *palavras diferentes com o mesmo significado*, devemos levar em conta que *todo par de sinônimos apresenta alguma diferença* entre si, seja ela uma nuance de significação, uma característica morfossintática, uma especificação de uso, uma variação linguística ou estilística, etc.

No presente trabalho, exploraremos alguns casos marcantes de *sinonímia verbal* a partir do uso padrão no português do Brasil, verificando que tipo de peculiaridade justifica a existência do par sinonímico. Optamos, em primeiro lugar, por *verbos sinônimos* extremamente *comuns*, como *saber* x *conhecer*, *ter* x *possuir*, *beber* x *tomar*, *aparecer* x *surgir*, *desaparecer* x *sumir*, *dar* x *oferecer* x *ofertar* x *doar*. Em segundo lugar, por *verbos de sentido* com múltiplas distinções, como *ver* x *olhar* x *observar* x *assistir* x *contemplar* x *mirar* x *espiar* x *espreitar* e *ouvir* x *escutar* x *auscultar*. Por último, estudaremos alguns *verbos discendi*, ou seja, *verbos relacionados ao discurso*, como *falar* x *dizer* x *contar* x *pronunciar* x *proferir*; *conversar* x *dialogar*; *afirmar* x *declarar* x *asseverar*; *concordar* x *confirmar* x *anuir*; *negar* x *recusar* x *rejeitar* x *refutar* x *declinar*; *discutir* x *debater* x *redarguir*; *discordar* x *contestar* x *contradizer* x *contrapor*; *perguntar* x *inquirir* x *questionar* x *interpelar*.

Esperamos, com esse trabalho, contribuir para o ensino de português, ampliando a capacidade de interpretação e elaboração de textos por parte dos alunos.

¹⁹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: afraniogarcia@gmail.com

2. Verbos sinônimos comuns

O par sinonímico *saber* x *conhecer* apresenta duas diferenças fundamentais. Por um lado, através da *complementação*, visto que *conhecer* aceita praticamente *qualquer substantivo* como objeto direto, ao passo que *saber* só aceita como objeto direto *substantivos abstratos de assunto* (ou similares).

Exemplos:

- 1) Conhecer *uma pessoa, um país, um assunto, a verdade, a vida*. (todos os complementos são aceitáveis)
- 2) Saber *uma pessoa, um país, a vida*. (todos os complementos são inaceitáveis)
- 3) Saber *um assunto, a verdade*. (todos os complementos são aceitáveis)

Por outro lado, mesmo com *substantivos abstratos de assunto* (ou similares) como objeto direto, quando tanto podemos usar o verbo *saber* quanto *conhecer*, a distinção entre o par sinonímico mantém-se, pois o emprego do verbo *saber* envolve uma *intensidade maior* do que o emprego do verbo *conhecer*.

- 4) Eu *sei* Matemática. (tenho um conhecimento profundo de Matemática)
- 5) Eu *conheço* Matemática. (tenho um conhecimento superficial de Matemática)

Os verbos *ter* e *possuir* diferenciam-se pelo fato de *ter* estabelecer uma relação de *constituição, conteúdo* ou *localização* (inclusive *posse*) enquanto o verbo *possuir* expressa apenas uma relação de *posse* ou *propriedade*, ou seja, a significação e a “colocação” do verbo *possuir* é muito *mais restrita* do que a significação e a “colocação” do verbo *ter*.

- 6) Tenho *um carro, uma casa, um casaco, uma namorada, olhos castanhos, raiva, amor, pressa, gripe, vergonha, certeza*. (todos os complementos são aceitáveis)
- 7) Posso *um carro, uma casa, um casaco*. (os complementos são aceitáveis)
- 8) Posso *olhos castanhos, uma namorada, amor*. (os complementos são pouco aceitáveis)
- 9) Posso *raiva, pressa, gripe, vergonha, certeza*. (os complementos são inaceitáveis)

Os verbos *beber* e *tomar* também se distinguem pelo fato de a significação e a “colocação” do verbo *beber* ser muito *mais restrita* do que a significação e a “colocação” do verbo *tomar*, já que o significado do verbo *beber* traz *encapsulado* como parte de seu conteúdo semântico o termo *líquido* (e a locução adverbial *com a boca*), o que não acontece com o verbo *tomar* (mais ou menos equivalente a *ingerir, absorver* ou *entrar em contato*).

- 10) Tomar *café, chope, sorvete, banho, vacina, injeção, soro, vergonha, consciência*. (todos os complementos são aceitáveis)
- 11) Beber *café, chope*. (os complementos são aceitáveis)
- 12) Beber *sorvete, soro*. (os complementos são parcialmente aceitáveis)
- 13) Beber *banho, vacina, injeção, vergonha, consciência*. (todos os complementos são inaceitáveis)

Os pares sinonímicos *aparecer* x *surgir* e *desaparecer* x *sumir* também se baseiam numa *restrição* de significação e “colocação” para estabelecer suas diferenças, já que os verbos *aparecer* e *desaparecer* têm como ideia central a *visibilidade* ou a *percepção*, enquanto os verbos *surgir* e *sumir* contém como ideias fundamentais não só a ideia de *visibilidade* ou *percepção* como também a ideia de *existência*.

- 14) Os vikings *apareciam e desapareciam* inesperadamente. (eles chegavam e partiam)
- 15) Os vikings *surgiram e sumiram* num curto período de tempo. (eles passaram a existir e deixaram de existir)
- 16) As monarquias *sumiram* na maior parte do mundo. (mais aceitável, pois elas deixaram de existir)

- 17) As monarquias *desapareceram* na maior parte do mundo. (menos aceitável, pois não foi um caso de perda de visibilidade)
- 18) Os regimes totalitários *surgiram* na maior parte do mundo antes da 2ª Guerra. (mais aceitável, pois constituem um novo fator histórico)
- 19) Os regimes totalitários *apareceram* na maior parte do mundo antes da 2ª Guerra. (menos aceitável, pois eles não existiam como fator histórico antes)

Obs.: vale notar, porém, uma tendência cada vez maior a confundir os verbos *sumir* e *desaparecer*, conferindo a ambos o sentido de *deixar de existir*; no caso de *aparecer* e *surgir*, no entanto, parece que o valor *existencial* do verbo *surgir* não se transferiu para o verbo *aparecer*.

- 20) Os dinossauros *sumiram* / *desapareceram* há 60 milhões de anos. (igualmente aceitáveis)
- 21) O Estado de Tocantins *surgiu* / *apareceu* há algumas décadas. (o verbo *surgir* é nitidamente mais aceitável do que o verbo *aparecer*).

Os verbos *dar*, *oferecer*, *ofertar* e *doar* são diferenciados devido a determinadas especificidades de sentido. Assim sendo, o verbo *dar* tem um caráter geral, exprimindo simplesmente a *transferência de posse* (ou *transmissão de algo*); o verbo *oferecer* mantém esse mesmo sentido, mas traz *encapsulada* a ideia de *envolvimento pessoal* ou *emocional* (positivo); o verbo *ofertar* tem o mesmo sentido de *oferecer*, com a restrição de que a coisa oferecida tenha um *valor considerável*; por último, o verbo *doar* acrescenta ao sentido geral de *dar* uma restrição de significado específica: *necessidade* ou *merecimento*.

- 22) Ela *deu* um papel, um aviso, uma prova, uma surra, um presente, uma joia, um carro, uma viagem, apoio, conselho, um empréstimo. (todos os complementos são aceitáveis)
- 23) Ela *ofereceu* um papel, um aviso, uma prova, uma surra. (todos os complementos são pouco aceitáveis)
- 24) Ela *ofereceu* uma bala, um beijo, um presente, uma joia, um carro, uma viagem, apoio, conselho, um empréstimo. (todos os complementos são aceitáveis)
- 25) Ela *ofertou* um papel, um aviso, uma prova, uma bala, um beijo, uma surra, um presente, apoio, conselho, um empréstimo. (todos os complementos são pouco aceitáveis ou inaceitáveis)
- 26) Ela *ofertou* uma joia, um carro, uma viagem. (todos os complementos são inaceitáveis)
- 27) Ela *doou* uma bala, um beijo, apoio, conselho, um empréstimo. (todos os complementos são, em princípio, inaceitáveis)
- 28) Ela *doou* uma esmola, uma contribuição, seu dinheiro, sua mansão. (será aceitável ou inaceitável conforme o recebedor seja ou não necessitado ou merecedor)

Obs.: existem outros sentidos do verbo *dar*, como *inceptivo* ou *causativo*, como em *dar certo/errado*, *dar banho*, *dar um pulo*, *dar azar*, etc., mas estes não estão compreendidos no escopo deste trabalho.

3. Verbos sinônimos de sentido

Os verbos *ver*, *olhar*, avistar, *observar*, *assistir*, *contemplar*, *mirar*, *espiar* e *espreitar* têm como ideia central a *visão*. A diferença entre *ver* e *olhar* é bastante clara, visto que *olhar* contém como parte de seu conteúdo semântico a ideia de *intencionalidade*, o que não acontece com o verbo *ver*.

- 29) Ele me *viu*, mas fez questão de não *olhar* pra mim. (ele percebeu visualmente minha presença, mas fez questão de não dirigir o olhar para mim)

- 30) Ele *olhou* para nós, mas não nos *viu*. (ele dirigiu o olhar para nós, mas não percebeu visualmente nossa presença)

O verbo *avistar* enfatiza essa *ausência de intenção* presente no verbo *ver*, implicando certa *surpresa, dificuldade* ou *distância* na percepção visual do objeto.

- 31) *Avistaram-se* ao mesmo tempo. (surpresa)
32) *Avistou-a* ao longe. (distância)

Os verbos *observar* e *assistir*, ao contrário, enfatizam o *caráter intencional* do processo, o *interesse* do sujeito em *olhar*, com a diferença de o verbo *observar* ser associado às ideias de *estudo, especulação*, e o verbo *assistir* (transitivo indireto com preposição *a*) estar associado à ideia de *diversão, engajamento*.

- 33) *Observava* atentamente tudo e todos. (especulação)
34) *Assistia a* tudo encantado. (diversão)

Os verbos *contemplar, fixar* (com sua variante coloquial “*regular*”) e *mirar* também enfatizam o *caráter intencional* do processo, o *interesse* do sujeito em *olhar*, mas com traços semânticos específicos de *envolvimento* e *duração*: no verbo *contemplar*, temos um *envolvimento estético* ou *religioso*; no verbo *fixar* (e “*regular*”), um *envolvimento investigativo*; no verbo *mirar*, um *envolvimento de identificação ou de alvo*.

- 35) *Contemplava-a* como uma estátua grega. (envolvimento estético)
36) Pôs-se a *fixar* a morena. (envolvimento investigativo)
37) O desconhecido não parava de me “*regular*”. (envolvimento investigativo)
38) Ora *mirava* seu rosto, ora mirava seu corpo. (envolvimento de identificação)
39) *Mirou* em pressa e atirou. (envolvimento de alvo)

Os verbos *espiar* e *espreitar* indicam um *olhar intencional* para algo que *não se deveria ou poderia observar*, ou ainda observar algo ou alguém *em segredo* ou *contra a vontade*. A diferença entre *espiar* e *espreitar* consiste na maior *intensidade, dificuldade* ou *malignidade* de *espreitar* em relação a *espiar*.

- 40) Ele *espiava* as mocinhas tomando banho. (não envolve necessariamente muito esforço ou intenções malévolas)
41) Ele *espreitava* o terreno inimigo. (envolve um grau considerável de dificuldade ou intenções malévolas)

Os verbos *ouvir* e *escutar* se diferenciam pelo *caráter intencional* de *escutar* e pelo *caráter não intencional* de *ouvir*; já o verbo *auscultar* significa *ouvir* com *esforço* ou valendo-se de *instrumentos*.

- 42) Ele me *ouve*, mas não me *escuta*. (ele entende o que lhe digo, mas não dá atenção)
43) Eu *escutava* atentamente, mas não conseguia *ouvir* o que ela dizia. (eu prestava muita atenção na sua fala, mas não conseguia entendê-la)
44) O médico *auscultou* o paciente e ficou satisfeito. (esforçou-se para ouvir)
45) A vizinha fofoqueira botava um copo na parede para *auscultar* a discussão. (ouvira com auxílio de instrumento)

4. Verbos sinônimos discendi

O verbo *falar* diferencia-se dos verbos *dizer, contar, pronunciar* e *proferir* pelo fato de ele estar mais vinculado aos *aspectos físicos da fala*, enquanto os outros estão mais vinculados à *capacidade comunicativa da fala*. O verbo *dizer* tem um caráter mais *geral*, podendo ser complementado com qualquer tipo de referência ou enunciado discursivo; *contar* (do latim *computare*) pressupõe que o enunciado discursivo seja *ordenado* ou contenha um

enredo; *pronunciar* está vinculado à *oratória*, à *correção* ou *importância* do conteúdo discursivo e *proferir* seria uma variante de *pronunciar* com uma forte *ênfase* na ideia de *poder*.

- 46) Ele *falou* muito, mas não *disse* quase nada. (ele exerceu o ato físico da fala, mas o conteúdo discursivo foi muito pequeno)
- 47) *Falou* e *disse*! (não só realizou o ato da fala, como expressou ideias interessantes)
- 48) *Conte* a verdade, *conte* tudo. (discorra com ordem sobre o assunto)
- 49) Quem *conta* um conto, aumenta um ponto. (diz algo com um enredo)
- 50) É difícil *pronunciar* a palavra Massachusetts. (dizer com correção)
- 51) Obama *pronunciou* um belo discurso. (dizer algo importante)
- 52) O juiz *proferiu* a sentença. (dizer com poder)

Os verbos *conversar* e *dialogar* lidam com falas sucessivas entre duas ou mais pessoas, sendo que *dialogar* é mais *formal* e *dialético* (marca uma ênfase maior na oposição de ideias) do que *conversar*.

- 53) Os rapazes *conversavam* no barzinho. (aceitável)
- 54) Os rapazes *dialogavam* no barzinho. (menos aceitável)
- 55) O professor *dialogou* com os alunos sobre suas expectativas. (aceitável)
- 56) O professor *conversou* com os alunos sobre suas expectativas. (menos aceitável)

Os verbos *afirmar*, *declarar* e *asseverar* são *variantes enfáticas* do verbo *dizer*.

Variantes de intensidade são muito comuns no léxico de uma língua (haja vista *bonito* e *lindo* ou *gordo* e *balofa*) e, como os *verbos discendi* têm um papel primordial nas relações sociais, o verbo *dizer* tem três variantes de intensidade em gradação: *afirmar* (dizer com convicção), *declarar* (dizer com muita convicção) e *asseverar* (dizer com extrema convicção).

- 57) O deputado *afirmou* que viria. (há uma grande probabilidade de ele vir)
- 58) O deputado *declarou* que viria. (há uma probabilidade muito grande de ele vir)
- 59) O deputado *asseverou* que viria. (ele só não virá se houver uma calamidade)

Os verbos *concordar*, *confirmar* e *anuir* expressam uma concordância com algo que foi dito ou proposto. A diferença consiste no fato de *concordar* ter um caráter *geral*, *confirmar* implicar *intensidade* ou *ênfase* e *anuir* implicar, além de certa *formalidade*, um *engajamento* ou uma *concordância acompanhados de um acréscimo*.

- 60) *Concordo* com o que ele disse. (caráter geral, neutro)
- 61) *Confirmo* o que ele disse. (expressa uma intensidade maior)
- 62) O professor *anuiu* ao pedido da diretora. (envolve um engajamento)

O verbo *negar*, que indica uma oposição de caráter *geral* ao que foi dito, é outro que apresenta três sinônimos com níveis de intensidade progressivos: *recusar*, *negar* com ênfase; *rejeitar*: *negar* com muita ênfase; e *refutar*: *negar* terminantemente ou absolutamente. A contraposição elegante a toda esta ênfase negativa é o verbo *declinar*, que, embora signifique *recusar*, contém o marcador semântico *a contragosto, por necessidade*.

- 63) A firma *negou* o pedido do funcionário. (simples negativa)
- 64) A firma *recusou* o pedido do funcionário. (uma negativa enfática)
- 65) A firma *rejeitou* o pedido do funcionário. (uma negativa muito enfática)
- 66) A firma *refutou* o pedido do funcionário. (uma negativa extrema, absoluta)
- 67) O funcionário *declinou* da viagem para estar presente ao nascimento do filho. (está implícito que ele queria ir, mas não pôde)

O verbo *discutir*, que significa *apresentar ideias em confronto*, tem um sinônimo mais *formal*, ou com um grau maior de *importância*: *debater*, e três sinônimos com níveis de intensidade progressivos: *redarguir*, *discutir* com ênfase; *discordar* *discutir* com muita ênfase; *contestar*, *discutir* de forma absoluta. Além desses, temos *contradizer* e *contrapor*, em que ora se confrontam *argumentos* em sua totalidade: *contradizer*, ora em parte: *contrapor*.

- 68) *Discute*-se tudo, menos o principal. (simples oposição de ideias)
 69) Os colegas estão *debatendo* sobre o Mestrado. (importância e formalidade)
 70) O aluno *redarguiu* que não sabia. (discutiu com ênfase)
 71) O aluno *discordou* da resposta. (discutiu com muita ênfase)
 72) O aluno *contestou* a resposta. (discordou com veemência)
 73) O aluno *contradisse* o professor. (discordou dos argumentos em sua totalidade)
 74) Tenho uma ressalva a *contrapor*. (contradiz apenas uma parte)

O verbo *perguntar*, de caráter *geral*, tem três sinônimos, cada qual com uma nuance semântica específica: *inquirir*, que implica uma *investigação*; *questionar*, que implica uma *objeção* ou uma *dúvida*; e *interpelar*, que implica uma *censura* ou uma *atitude hostil*.

- 75) Pode *perguntar*, que eu respondo. (sentido geral de indagar por uma resposta)
 76) O delegado *inquiriu* sobre toda a vida da família. (perguntar com sentido investigativo)
 77) Os livres pensadores questionam e se questionam. (perguntar para resolver dúvidas)
 78) Ao tentar entrar, foi *interpelado* pelo porteiro. (perguntar com hostilidade)

5. Conclusão

A pesquisa dos sinônimos é um exercício mental admirável, propiciando-nos conhecer melhor os mecanismos mentais subjacentes ao nosso idioma, refletir sobre temas que jamais tinham despertado nossa atenção e compreender um pouco mais a realidade que nos cerca e nossa própria essência cultural.

Gostaria que mais professores se empenhassem no estudo da sinonímia, pelo grande alcance humano e cultural deste tipo de pesquisa, ainda incipiente (pelo que eu sei) no idioma português.

Referências Bibliográficas

- BRÉAL, M. *Ensaio de semântica*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- DASCAL, M. *Semântica*. Campinas / edição do autor / 1982.
- GARCIA, A. S. *Estudos universitários em Semântica*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2011.
- ILARI, R. & GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1998.
- LOBATO, M. L. P. *A semântica na linguística moderna: o léxico*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- LYONS, J. *Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press, 1979.
- MARQUES, M. H. D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- SIMÕES, D. M. *A contribuição da Semiótica no ensino e na pesquisa*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2010.
- ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa : Calouste Gulbenkian, 1987.

VOCÁBULOS “TRIVIAIS” DA LÍNGUA PORTUGUESA: PROJETO DE PESQUISA

Maria Cristina PARREIRA DA SILVA (UNESP)²⁰
Rosimar de Fátima SCHINELO (FATEC-Catanduva)²¹

Resumo: O propósito deste texto é apresentar um projeto de pesquisa sobre vocábulos triviais da língua portuguesa, ou seja, palavras ou expressões corriqueiras na oralidade e que dificilmente são reconhecidas no universo do texto escrito. A partir do *corpus* retirado de falas cotidianas, será realizado um estudo lexicodiscursivo com o intuito de relacionar a origem e formação da unidade lexical e seu acontecer lingüístico manifestado no texto e pleno de discursos marcados socioculturalmente. As informações resultantes serão organizadas em um tipo especial de dicionário que contribuirá tanto para o pesquisador quanto para o professor na sua atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Projeto de dicionário. Vocábulos triviais. Léxico. Discurso. Ensino.

1. A concepção do projeto

O tema proposto – léxico, cultura e trivialidade da/na Língua Portuguesa do Brasil – é o foco do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido a partir de corpus constituído por análise de dicionários, entrevistas e observações empíricas de falantes em situações de interação. A pesquisa insere-se no contexto de estudos do Grupo de Pesquisa (GP) cadastrado no CNPq, denominado *Grupo Acadêmico multidisciplinar: Pesquisa Linguística e Ensino – GAMPLE* – (<http://www.ibilce.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gample/>), na linha de pesquisa "Léxico, discurso e ensino".

A concepção do projeto foi engendrada a partir de discussões teóricas realizadas no âmbito das reuniões do GP, considerando a possibilidade concreta de estudar a linguagem a partir do viés teórico lexical e discursivo – linhas de trabalho abarcadas pelas pesquisadoras. O constante pensar sobre língua e linguagem despertou a curiosidade e o interesse em estudar uma parcela da Língua Portuguesa que normalmente fica à margem das tradicionais pesquisas acadêmicas em Linguística e Língua Portuguesa: os vocábulos a que denominamos "triviais", que representam aquelas unidades lexicais presentes na oralidade e no uso cotidiano popular da língua e que, geralmente, não fazem parte da língua escrita.

Estabelecido o objeto de estudo, realizamos previamente uma busca para verificar se já não havia algum trabalho que representasse esse grupo vocabular e encontramos: a) estudos de linguagem oral urbano-rural; b) obras que reúnem a fraseologia popular; c) muitas listas de palavras eruditas e cultas da Língua Portuguesa. No entanto, nossa finalidade neste projeto, que está em fase inicial, é coletar vocábulos de falantes de níveis socioculturais e educacionais diversos. Esses vocábulos são naturalmente usados em situação distensa de comunicação oral (coloquial) e, normalmente, não são contemplados no ensino normativo da língua.

²⁰ Professora Assistente Doutora de Língua Francesa na graduação e de Lexicologia na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto (SP), Brasil. E-mail: cristinaparreira@sjrp.unesp.br

²¹ Professora Associada Doutora de Língua Portuguesa na graduação da FATEC, Catanduva (SP), Brasil. E-mail: rosimar@fateccatanduva.edu.br.

2. O diálogo entre as teorias: léxico e discurso

Estudar uma determinada língua é, ao mesmo tempo, dialogar sobre o homem social, sua linguagem, sua memória e sua história e pesquisar Língua Portuguesa no Brasil é deparar-se com uma diversidade sociolingüística que se caracteriza na pluralidade do fazer lingüístico. Essa variedade de vocábulos triviais que está sendo coletada nem sempre convive harmoniosamente e essa dissonância reflete diretamente nas relações entre língua oral e língua escrita. Nessa situação de uso, pode-se não ter consciência de que vocábulos frequentes no dia-a-dia estão inseridos num contexto sócio-histórico-cultural e fazem parte da trajetória da Língua Portuguesa, por constituírem o acervo lexical dessa língua. Muitas vezes não estão em conformidade com a língua culta que se aprende na escola e, por isso, causam a impressão de que não pertencem à variante escrita.

A Análise do Discurso (AD) não pode conceber a língua como sistema fechado, pois toda língua é a base para construção de textos que abrigarão diferentes discursos e que se constituem em uma rede interdiscursiva. Desde sua germinação a AD francesa coloca-se em um patamar de disciplina múltipla, tendo como sustentáculo a lingüística, a psicanálise e o materialismo histórico. Do mesmo modo, os estudos do léxico, por tratar de um objeto tão difícil de apreender e de natureza diversificada, também não deve se restringir a uma abordagem única. O texto é o espaço de materialização do discurso e o vocábulo traz sentidos históricos que se atualizam no acontecer lingüístico.

Fiorin (1997, p.230) assinala que a AD de linha francesa (especificamente Authier-Revuz), seguindo princípios Bakhtinianos, propõe o termo heterogeneidade: “a linguagem é heterogênea, ou seja, o discurso é tecido a partir do discurso do outro. Isso quer dizer que o discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos”. Quando apontamos moradores de comunidades rurais como autores de textos que fazem parte do nosso *corpus*, estamos falando a partir de uma concepção de sujeito que permite compreender que todo texto é produzido no interior de uma formação discursiva (é criado a partir do coletivo) e que traz algo de individual como indícios de seu autor. Os textos produzidos oralmente em situações de uso cotidiano da língua, e que serão parte do material de análise desta pesquisa, abrigam uma pluralidade de vozes que dialogam entre o dizer particular e o saber coletivo e serão estudados sob perspectivas teóricas lexicodiscursivas.

A Lexicologia é a ciência que estuda o léxico de uma língua, em todas as suas faces, como a formação, a evolução, o uso, considerando os aspectos diacrônico e sincrônico. O léxico, por sua vez, é um inventário aberto e dinâmico (BIDERMAN, 2001, P. 201) das unidades significativas de uma língua. A Lexicografia é, ao mesmo tempo, a ciência que cuida da elaboração e confecção de dicionários de diferentes tipos e da análise desses dicionários. Nesta pesquisa estamos atuando nos dois domínios, uma vez que a teoria das ciências do léxico será primordial para a descrição e análise do *corpus* e para a elaboração de um dicionário de um tipo especial de objeto, que exigirá a criação de uma forma também especial de microestrutura, de modo a abranger não somente a lista descritiva de palavras da oralidade com informações tradicionais, como a classificação gramatical, a origem, as acepções, as exemplificações, por exemplo, mas também o percurso histórico-discursivo da palavra-entrada.

As palavras de uma língua podem ser vistas como tendo um histórico de usos que as fazem constituir um significado atual ou, ao atualizarem-se em um novo texto, apresentar um significado específico para aquele contexto.

3. Os objetivos e a relevância do projeto

Pretendemos investigar, neste estudo, a movimentação dos sentidos de vocábulos utilizados com frequência na oralidade e quase não vistos no texto escrito, a fim de: a) obter dados sobre a origem de tais palavras (NASCENTES, 1955; CUNHA, 2010) e de sua ressemantização; b) estabelecer uma interação entre história dos vocábulos, conhecimento, uso da Língua Portuguesa e ensino; c) elaborar um novo tipo de dicionário que abarque todas essas informações sobre as palavras triviais da Língua Portuguesa.

Os sentidos podem permanecer adormecidos por algum tempo, ressurgir em um outro espaço histórico-social, com outras finalidades, delineando uma relação entre o que era (etimologia do vocábulo), o que passou a ser, ou seja, a transformação do sentido (significação atribuída na comunidade linguística) e o que permanece (uma pluralidade de sentidos diacronicamente marcados).

A relevância deste estudo firma-se na importância de se trabalhar a linguagem escrita associada à linguagem oral na pesquisa e no ensino. Um trabalho dessa natureza contribui para que professores-pesquisadores observem os seguintes aspectos: a) as características peculiares da língua oral e escrita manifestadas no léxico; b) o processo de construção de palavras da Língua Portuguesa (variante brasileira) e c) o reconhecimento de que a língua não é estática, mas que é viva e é mutante.

Inicialmente parece uma incoerência usar o dicionário, entendido como o meio mais importante da manutenção das normas linguísticas, para reunir parte desses vocábulos, que, muitas vezes, parecem não existir de tão irregulares, informes e corriqueiros. Contudo, em uma breve verificação, percebemos que são assim somente na aparência, devido às consequências que o uso recorrente na oralidade podem causar: toda sorte de transformação linguística, seja por desconhecimento, seja pelas próprias características expressivas da oralidade. Se por um lado, de tanta intimidade que temos com esses vocábulos, não achamos necessário consultar seu significado em um dicionário, por outro, desconhecemos muitos aspectos interessantes dessas unidades que podem ensinar muito sobre a língua materna. A organização desses vocábulos em um dicionário especial nos instigaria não para saber o significado, que é evidente para todo falante nativo, mas para buscar a ortografia correta, conhecer suas origens e seu uso na linguagem oral, além de revitalizar sua inserção no repertório lexical de nossa língua.

Certamente essas palavras fazem parte do vocabulário ativo de grande parte dos falantes nativos do português do Brasil e despertam curiosidade que advém dos recursos de linguagem criativos que estão em sua base. Como já mencionado, esses vocábulos “triviais” não transitam confortavelmente entre língua oral e língua escrita, pois o falante nem sempre tem consciência de que vocábulos coloquiais estão inseridos no acervo lexical de sua língua. Como não fazem parte da língua culta que se aprende na escola, causam a impressão de que não pertencem à língua. O falante, normalmente, não percebe a relação entre seu uso, a construção lexical e a existência de um registro dessas unidades no dicionário de língua.

Dentre os aspectos relevantes deste trabalho, pode-se destacar que um estudo da língua associando oralidade e escrita e proporcionando uma interação entre o ensino da Língua Materna e toda historicidade que a envolve promove a compreensão de que é no dizer discursivo e na história/memória da língua de cada sujeito que habita a historicidade de seu povo e de seus antepassados. Nessa perspectiva, o que se tem é um trabalho interacional em que o estudo, o ensino e a aprendizagem da língua ocorrem sem dissociá-la de seus interlocutores, e sem valorizar algumas normas em detrimento de outras auxiliando, assim, a prática pedagógica na sala de aula.

4. A proposta metodológica

Devido ao caráter multidisciplinar da pesquisa, estamos traçando um roteiro de estudo que vai da Teoria Lexical à Análise do Discurso, o que exigirá de nós estabelecermos muitos critérios que se constituirão no decorrer da coleta do corpus e das análises. O tema proposto – léxico, cultura e trivialidade da/na Língua Portuguesa do Brasil – está sendo desenvolvido a partir de corpus constituído por: a) Coleta e observações empíricas de falantes em situações de interação; b) análise de dicionários; c) resultado de entrevistas feitas com moradores de comunidades rurais da Região de São José do Rio Preto-SP - Brasil.



Figura 01 – Mapa da região pesquisada

Fonte: www.google.com.br acesso em 10-01-2013

5. Uma amostra de análise

A proposta inicial de classificação desses vocábulo triviais ainda não está finalizada porque, como o projeto encontra-se no início, no andamento da pesquisa novos rumos, que vão conduzir a uma redução ou ampliação dos grupos, serão tomados. Segue uma ilustração inicial.

► **GRUPO I - falando grego e latim** - unidades de origem clássica: grega e latina – "(a)narquia" / "fiúza". A unidade "anarquia", geralmente pronunciada sem o "a-", designa uma grande bagunça, enquanto o vocábulo "fiúza", originado da unidade *fidúcia*, do latim, significa, na expressão "na fiúza de", a confiança de que alguém fará algo.

► **GRUPO II - Com o pé na senzala e na oca** - unidades de origem africana e indígena – "cafundó" / "inhaca". Vamos considerar, neste grupo, uma classificação geral de africanismos e indigenismos, embora saibamos que há polêmicas em torno da nomenclatura adotada, porque nosso objetivo é mostrar a contribuição desses povos para a oralidade, de acordo com os dicionários consultados, sem ter a pretensão de classificá-los rigorosamente dentro de uma tipologia mais específica e aprofundada. O vocábulo "cafundó", de origem africana, tem significado de "lugar ermo, afastado, longínquo", já "inhaca", originalmente designando o cheiro fétido dos animais, passou para o mau cheiro dos humanos.

► **GRUPO III - palavras "gringas"** - unidades que entraram no léxico do português via empréstimos de origem estrangeira: árabe, espanhol, inglês, italiano, francês, detectadas em dicionários da língua portuguesa (FERREIRA, 2012; HOUAISS, VILLAR, 2001) – "tabefe" / "boléu" / "birita" / "estropício" / "futrira". A unidade lexical, "tabefe", de suposta origem árabe, tem em sua base o significado de um alimento batido (gemada) e no sentido popular significa "tapa, soco". A unidade "boléu", com sentido de "queda, tombo que se dá no animal laçado", é muito usada em expressões como "dar um boléu" (dar uma pancada) e "aos boléus" (aos trancos). Uma provável origem de "birita", apontada em FERREIRA (2012) é do inglês *beer*, tendo como função atual a designação

de qualquer bebida alcóolica. De origem italiana, "estropício" é um vocábulo que é definido como "dano, prejuízo, malefício", mas que é muito usado na oralidade para designar uma pessoa inoportuna, inútil, com aparência fora dos padrões. A lexia "futrica", no português coloquial, significa "provocação" por um lado e por outro "uma pessoa sem importância". Cabe ressaltar a concepção de que os estrangeirismos só se tornam empréstimos na língua de chegada por conta de sua aceitação popular, por isso há a presença recorrente das unidades desse tipo no vocabulário trivial.

► **GRUPO IV - origens obscuras** – unidades que tem etimologia imprecisa – "engorovinhado". Seleccionamos o vocábulo "engorovinhado" para exemplificar essa dúvida recorrente sobre a origem de determinadas palavras que caíram no gosto popular. A pronúncia mais comum dessa unidade é "engruvinhado" e indica aquelas marcas (sulcos) que ficam na pele após passar algum tempo (imerso) na água. O primeiro sentido de "gorovinhas", da qual deriva, é "pregas em roupas amarrotadas" ou "rugas na pele".

► **GRUPO V – Formação no Português do Brasil** – a) **Origem expressiva - onomatopeia** – "chuchar" / "babaca"; b) **Criação lexical vernácula** – unidades formadas por composição, derivação, abreviação (fenômenos morfofonológicos) – "aprochegar-se" / "danura" / "piti" / "atenazar-atazanar"; c) **X da questão** – unidades que apresentam dificuldade na ortografia dos sons [j] [s] [z] [ks] – "chocho" / "xexelento" / "cupincha"

a) A unidade "chuchar" nasce da onomatopeia *chuch* que imita a sucção, podendo derivar três sentidos principais na oralidade: a) dar/receber uma pancada em alguém; b) caçoar de alguém; c) cutucar alguém. O vocábulo "babaca" mostra a expressividade por meio da transformação de "boboca", deixando o sujeito designado com a ideia de ser mais tolo que o normal.

b) O vocábulo "aprochegar-se" é expressivo e nasceu da aglutinação de *apro(ximar-se)* e *chegar-se*; "danura" nasce da junção do sufixo *-ura* à base *dan(ado)* para denominar as travessuras de criança levada; "piti" surge da redução de *pitiatismo*, com a significação de "ataque histérico" segundo a definição de Joseph Babinski; Muitos vocábulos como "atenazar-atazanar" passam por transposição silábica na oralidade e devido à organização semasiológica no dicionário (ordem alfabética), sua consulta torna-se mais complexa, neste caso, a unidade refere-se inicialmente à tortura e passa para o fato de ficar importunando.

c) A lexia "chocho", cujo significado denotativo é "sem suco, sem miolo, seco, oco", deu origem ao sentido conotativo frequente de "sem graça, sem sal". A unidade "xexelento" nasce de uma gíria significando "inferior, desagradável, maçante". O vocábulo "cupincha" ou "copincha" apresenta sentido de "camarada, amigo", com origem na palavra "companheiro".

Essa classificação ainda poderá ser alterada no decorrer de nossa pesquisa, contudo ela servirá de base para realizar a composição de informações que pretendemos inserir no verbete do dicionário no qual, além das origens (NASCENTES, 1955; CUNHA, 2010), possibilidades de ortografia, explicações dos significados dentro de uma perspectiva lexicodiscursiva, vamos cuidar de inserir exemplos em uso, extraídos de duas fontes primárias - de usuários da Web e do corpus oral de Schinelo (2005) e, se necessário, de uma fonte secundária, como dos verbetes dos dicionários gerais de Língua Portuguesa mais usuais (FERREIRA, 2012; HOUAISS, VILLAR; 2001). Inserimos abaixo uma amostra de como esses dados poderão ser tratados do ponto de vista de uma classificação morfolexical e com informações histórico-discursivas, tomando alguns exemplos do *corpus* até então coletado:

Unidades Lexicais	UL Livre / Fraseológica	Grupo	Exemplos contextualizados do corpus e/ou da web	Contexto Histórico-discursivo
"apinchar um objeto"	Livre	GRUPO III		
"comprar algo fajuto"	Livre	GRUPO IV		
"cutucar a onça"	Fraseológica	GRUPO Vb		
"dar um piripaque"	Livre	GRUPO Va		
"estar acabrunhado"	Livre	GRUPO I		
"fazer uma gambiarra"	Livre	GRUPO Vb		
"ficar encafifado"	Livre	GRUPO II		
"ficar matutando"	Livre	GRUPO Vb		
"ir para a cucuia"	Fraseológica	GRUPO Va		
"mangar de alguém"	Livre	GRUPO Vb		
"sentir uma gastura"	Livre	GRUPO Vb		
"ser desengonçado"	Livre	GRUPO Vb		
"ter um chilique"	Livre	GRUPO Va		

Uma análise do ponto de vista discursivo, como prevista em uma das colunas do quadro acima, permite estabelecer uma relação entre o léxico e os aspectos que envolvem o contexto histórico e cultural. Para ilustrar uma possibilidade de análise nessa perspectiva, tomaremos três unidades lexicais, quais sejam, "ficar matutando", "ser desengonçado" e "ir para a cucuia ou pr'as cucuias", baseando-nos nas informações consultadas em Houaiss e Villar (2001).

A) "ficar matutando"

<p>matutar - verbo. Uso: informal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ transitivo indireto e intransitivo 1 pensar demoradamente sobre algo; meditar, refletir ▶ transitivo direto 2 traçar diretrizes; arquitetar, conceber, planejar ▶ matuto + <i>-ar</i>; ver <i>mat(a)-</i>; f.hist. 1877 <i>matutár</i> <p>matuto - adjetivo e substantivo masculino</p> <p>1 diz-se de ou indivíduo que vive no campo e cuja personalidade revela rusticidade de espírito, falta de traquejo social; caipira, roceiro, jeca</p> <p>2 Regionalismo: Nordeste do Brasil. que ou aquele que demonstra timidez, retraimento, desconfiança</p> <p>3 Regionalismo: Brasil. que ou aquele que não tem conhecimentos, instrução; ignorante, ingênuo</p> <p>4 Regionalismo: Brasil. Uso: informal. que ou aquele que é dotado de esperteza, de astúcia; finório, sabido, matreiro</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ n adjetivo 5 relativo a hábitos e maneiras próprios do matuto, da vida no campo Ex.: o mundo m. 6 diz-se de indivíduo meditativo, dado a matutar
--

Quando um falante do meio urbano utiliza "matutar", ele pratica, inconscientemente, um êxodo linguístico do vocábulo, que, na sua raiz tem o significado vinculado a "matuto", que, por sua vez, seria o "homem do mato". Mesmo no contexto acelerado do mundo urbano, "matutar" traz consigo um pouco da tranquilidade do pensar com vagar do homem do meio rural. A informação diatópica do vocábulo não interfere em seu uso no espaço urbano, pois seu principal sema é mantido, ou seja, "matutar" não implica se o falante está no mato ou na cidade, mas sim no fato de pensar "devagarinho" e "repetidamente".

B) "ser desengonçado"

<ul style="list-style-type: none"> ▶ desengonçado - adjetivo 1 fora do(s) engonço(s) ou que o(s) tem em mau estado 2 Derivação: por extensão de sentido. - cuja estrutura ou armação está fora do encaixe; desconjuntado, desmantelado

- 3 Derivação: por extensão de sentido.
- que sofreu luxação; desarticulado
- 4 Derivação: sentido figurado.
- que tem as juntas ou articulações extremamente flexíveis (diz-se de indivíduo ou animal)
- 5 Derivação: sentido figurado.
- que se mostra desajeitado, sem proporção, fora do ritmo; desconjuntado, deselegante
part.de *desengonçar*; ver *gonz*-; f.hist. 1553 *desengõçado*, 1600 *desengonçado*
▶ **gonzo** – dobradiça

O vocábulo "desengonçado" tem sua origem com o desenvolvimento mecânico e o crescimento tecnológico da sociedade. No seu sentido primeiro, significa "fora da engrenagem", "solto da dobradiça"; atualmente aparece com o sentido de "desajeitado", "que não tem postura física adequada para as regras de etiqueta social". O deslocamento de sentido da máquina para o homem evidencia o sentido movimentando-se no tempo, no espaço social e histórico. Esses sentidos que se movimentam nesses âmbitos, trazem em si discursos que se manifestam em textos que caminham do dizer tecnológico para o estético.

C) "ir para a cucuia" ou "ir pr'as cucuias"

cucuia - substantivo feminino
malogro, fim de algo
Etimologia: Segundo Nascentes, a expr. 'ir para a *cucuia*' ou 'pr'as *cucuias*' ter-se-ia originado do antigo cemitério da *Cacuia*, situado junto à praia da *Cacuia*, como pode ser visto em mapas antigos da cidade do Rio de Janeiro (ilha do Governador, RJ), prov. assim designada, por sua vez, pela presença do pássaro de mesmo nome

Para um falante, no uso cotidiano da língua, seria suficiente saber que "ir para a cucuia" significaria "morrer" ou "perder definitivamente". Todavia, para o professor e o estudante da língua portuguesa, ser ciente de que *Cucuia* ou *Cacuia* é um nome de um cemitério e de uma praia no estado do Rio de Janeiro-RJ, Brasil, enriquece o conhecimento e permite um olhar plural sobre a língua em movimento.

O estudo da origem dos vocábulos pode apontar os diversos percursos que cada um deles fez, quer para chegar em território brasileiro, quer para formar sentido junto daqueles que aqui se encontravam. A formação das palavras pode ser explicada no nível morfolexical, pelos fenômenos acima destacados, contudo, a colonização do Brasil, a chegada dos negros, os períodos imigratórios, o desenvolvimento tecnológico, entre outros, trouxeram, para a língua portuguesa, novos vocábulos atrelados a novos sentidos, porque não se desvincula a questão formal do léxico de uma língua dos aspectos históricos e socioculturais. Imbricados nesses aspectos, estão os discursos.

6. Primeiras considerações

Há algo na língua que está aquém (no histórico lingüístico do falante) e além (na própria história da formação linguística) dos sentidos apreendidos no acontecimento lingüístico e que permanece, apesar da escrita, para todos os níveis socioeconômicos e educacionais. Consideramos importante não excluir esses itens da Língua Portuguesa nos estudos acadêmicos porque o uso dos "vocábulos triviais" no cotidiano da língua perpassa todas as classes sociais e se manifesta nos mais diversos ambientes. Essa constatação, possibilita-nos afirmar que pesquisar "vocábulos triviais" é reconhecer a **língua** manifestando-se no uso efetivo de seus falantes.

Um olhar discursivo sobre o léxico nos permite: a) perceber a relação entre linguagem e cultura (associações constitutivas); b) acompanhar o léxico como acontecimento de linguagem, ou seja, seu sentido se faz no presente a partir de um passado e já possibilitando

significados futuros; c) questionar como o desenvolvimento tecnológico interfere na relação homem, cultura e linguagem.

Hoje, sob os aparatos teóricos da linguística e da educação, dentre outros, podemos presenciar, mesmo que lentamente, um trabalho em sala de aula que valoriza a diversidade cultural brasileira e, conseqüentemente, a inclusão social e linguística do aluno. Os resultados deste projeto, deverão contribuir para todos esses aspectos.

7. Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, n.19: p. 25-42, jul./dez.1990.

AULETE, C. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4. ed. (Edição brasileira). Rio de Janeiro: Delta, 1958. (5volumes)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, D.L.; FIORIN, J.L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1989.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico a Língua Portuguesa*. 4ª.ed. Rio de Janeiro, Lexikon, 2010.

FERREIRA, A. B. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva In: Barros Diana L. P; FIORIN, José.L. (Org.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EdUSP, 1999.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da Alfabetização. Da oralidade à escrita*. São Paulo: Contexto, 2001.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía – de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MATORÉ, G. *La méthode en lexicologie Domaine français*. Paris, 1953.

NASCENTES, A. *Dicionario Etimológico da Lingua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

NUNES, J. H. PETTER, M. (Org.) *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileira*. São Paulo, Humanitas /FFLCH/USP: Pontes, 2002.

SCHINELO, R.F. *Memória oral: a mítica arte de tecer palavras*. Tese de doutorado, UNESP, Araraquara, 2004.

Site pesquisado: <www.google.com.br/maps>. Último acesso: 10 jan. 2013.