



# Pesquisas em andamento: Caminhos pela Gramática e pelo Léxico

Flaviane Romani Fernandes Svartman  
Márcia Santos Duarte de Oliveira  
(Organizadores)



FFLCH/USP

## **Revisão técnica**

---

Flaviane Romani Fernandes Svartman  
Márcia Santos Duarte de Oliveira

## **Conselho Editorial**

---

Ana Elvira Gebara  
Bruno Oliveira Maroneze  
Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa  
Emilio Gozze Pagotto  
Henrique Braga  
Sandra Madureira

## **Universidade de São Paulo**

---

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan  
Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

## **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP**

---

Diretora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda  
Vice-Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

## **Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**

---

Chefe: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida  
Suplente: Profa. Dra. Adma Fadul Muhana

## **Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa**

---

Coordenadora: Profa. Dra. Maria Clara Paixão de Sousa  
Vice-coordenadora: Profa. Dra. Flaviane Romani Fernandes Svartman

**Pesquisas em Andamento:  
Caminhos pela Gramática e pelo Léxico**

Flaviane Romani Fernandes Svartman  
Márcia Santos Duarte de Oliveira  
(*Organizadores*)

# **Pesquisas em Andamento: Caminhos pela Gramática e pelo Léxico**

FFLCH/USP

São Paulo, 2020

DOI: 10.11606/9786587621081

Catálogo na Publicação (CIP)  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo  
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

---

P474 Pesquisas em andamento: caminhos pela gramática e pelo léxico [recurso eletrônico] / Organizadores: Flaviane Romani Fernandes Svartman; Márcia Santos Duarte de Oliveira. – São Paulo: FFLCH, 2020. 2.023Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87621-08-1

DOI 10.11606/9786587621081

1. Língua Portuguesa – Aspectos gramaticais 2. Léxico. 3. Ensino e aprendizagem I. Svartman, Flaviane Romani Fernandes. II. Oliveira, Márcia Santos Duarte de.

CDD 469.5

---

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.

**Serviços de editoração e Distribuição**

**Revisão**

Flaviane Romani Fernandes Svartman  
Márcia Santos Duarte de Oliveira

**Projeto Gráfico de Capa e de Diagramação**

Gabriel Isola-Lanzoni

Os artigos publicados nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	5
<b>Desafios metodológicos para a pesquisa em prosódia de línguas em contato: um estudo de caso envolvendo uma variedade africana de português e uma língua crioula</b> .....	8
<i>Gabriela Braga</i>	
<b>Os fios de Ariadne: uma discussão teórica sobre métodos visuais e a proposta de Krumm</b> .....	28
<i>Mariana Kuhlmann</i>	
<b>Processos cognitivos complexos na codificação sintática da imprecisão: o emprego de meio (<i>que</i>) por falantes de PLH</b> .....	49
<i>Priscilla de Almeida Nogueira</i>	
<b>Escolhas lexicais para prática de ensino: uma análise léxico-semântica da canção <i>Meiga e Abusada</i> de Anitta</b> .....	70
<i>Fábio Ferreira Pinto</i>	
<b>Desenvolvimento da competência leitora por meio do estudo do léxico: as expressões idiomáticas</b> .....	80
<i>Lígia Fabiana de Souza Silva</i>	
<b>Pertença a um domínio e interseção de áreas: a formação terminológica em Engenharia Biomédica</b> .....	101
<i>Márcia de Souza Luz-Freitas</i>	
<b>A Composição no Português Brasileiro: primeiras reflexões</b> .....	119
<i>João Henrique Lara Ganança</i>	
<b>A recorrência do sufixo <i>-inh</i> em <i>Olhinhos de Gato</i>, de Cecília Meireles</b> .....	134
<i>Rodrigo Schulz</i>	

## Apresentação

Flaviane Romani Fernandes Svartman  
Márcia Santos Duarte de Oliveira

O livro *Pesquisas em Andamento: caminhos pela Gramática e pelo Léxico* reúne um conjunto de oito capítulos de alunos e de ex-alunos do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Todos os textos publicados neste volume foram aprovados por pareceristas da área, que, além de participarem como membros da Comissão Científica do livro, atuaram como debatedores dos trabalhos em encontros promovidos pelo Programa, o que consistiu em uma inovadora experiência de formação para os alunos.

No livro, os capítulos concernentes à linha *Gramática do português e de línguas em contato* dizem respeito a estudos que tratam de aspectos gramaticais do português e de um crioulo de base portuguesa e a estudos que abordam questões relacionadas ao multilinguismo e ao português como língua de herança. Já os capítulos que tangem à linha de pesquisa *Léxico do português* consistem em trabalhos que abordam questões relacionadas ao léxico e a processos morfológicos do português. A seguir, apresenta-se um breve panorama dos capítulos.

No primeiro capítulo, que abre os trabalhos da linha *Gramática do português e de línguas em contato* e intitulado “Desafios metodológicos para a pesquisa em prosódia de línguas em contato: um estudo de caso envolvendo uma variedade africana de português e uma língua crioula”, Gabriela Braga discute acerca da metodologia utilizada para o desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado (em andamento) centrada na investigação da prosódia do português falado em Guiné Bissau (PGB) e do guineense (língua materna dos guineenses). Entre os objetivos da pesquisa apresentados no capítulo, destaca-se a análise dos padrões entoacionais do português falado em Guiné Bissau e da língua crioula guineense, com vistas a uma descrição da entoação de diversos tipos frásicos e funções pragmáticas, assim como à investigação do fraseamento prosódico dessas duas línguas.

“Os fios de Ariadne: uma discussão teórica sobre métodos visuais e a proposta de Krumm”, capítulo dois deste livro e de autoria de Mariana Kuhlmann, é um texto inspirado no mito de Ariadne e Teseu. Teseu, por quem Ariadne era apaixonada, é encarregado de executar o Minotauro, um monstro que habitava um labirinto. Receosa de que Teseu nunca mais retornasse, Ariadne lhe presenteia com um fio e com a recomendação de que ele desenrole o carretel enquanto estiver circulando pelo labirinto; desse modo, Teseu poderia circular pelo labirinto sem se perder. Com a finalidade de analisar a relação entre o sujeito, a sua língua materna e segundas línguas, Mariana Kuhlmann propõe uma metáfora em que a língua materna ou ainda as línguas maternas e as referências culturais a elas vinculadas em contextos de ensino-aprendizagem de L2 constituem um fio de Ariadne que orienta o sujeito e lhe assegura um sentimento de enraizamento e

pertença a uma comunidade. Assim, a autora apresenta um estudo que propõe uma discussão teórica acerca dos métodos visuais, de acordo com a proposta de Krumm (2001, 2003), aliada a questões linguísticas com o objetivo de uma melhor observação acerca da condição de sujeitos multilíngues.

No capítulo três do livro, “Processos cognitivos complexos na codificação sintática da imprecisão: o emprego de *meio (que)* por falantes de PLH”, Priscilla de Almeida Nogueira se dedica a aliar princípios da Linguística Cognitiva à análise do nível de aquisição do português por crianças falantes do português como língua de herança (PLH). A pesquisa de doutorado apresentada (em andamento) é desenvolvida entre o Brasil e a Alemanha. O objetivo do estudo é verificar a apreensão de construções linguísticas codificadoras de imprecisão (*por exemplo, meio, quase, a maioria*) em um grupo de crianças de origem teuto-brasileira por meio da aplicação de testes. Os resultados, analisados sob a perspectiva da cognição e a partir da aplicação do princípio de iconicidade (GIVÓN, 1983), revelam a atuação de complexos processos cognitivos na codificação sintática das intenções pelos participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, primeiro trabalho relacionado à linha *Léxico do português* e intitulado “Escolhas lexicais para prática de ensino: uma análise léxico-semântica da canção *Meiga e Abusada* de Anitta”, Fábio Ferreira Pinto trata das escolhas lexicais na canção *Meiga e Abusada* da cantora Anitta (2013). O autor propõe que a análise da letra dessa canção pode integrar uma prática de leitura em aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, visando a contrariar abordagens tradicionais de ensino, baseadas no princípio da equivalência lexical e na mera classificação gramatical. Partindo da premissa de que todo sistema linguístico traduz a realidade de seus falantes/usuários, Fábio Pinto corrobora propostas de que o léxico é um sistema aberto e contribui para a competência lexical dos indivíduos, uma vez que sua expansão se dará no instante em que dado momento discursivo for instaurado. O trabalho se fundamenta teoricamente em Biderman (1978) e Ullmann (1964) e apoia-se ainda em Antunes (2012), Leffa (2000) e Vilela (1994) no que diz respeito a abordagens sobre o ensino do léxico.

Por sua vez, o capítulo “Desenvolvimento da competência leitora por meio do estudo do léxico: as expressões idiomáticas” de Lígia Fabiana de Souza Silva busca verificar se o ensino sistematizado das expressões idiomáticas (EIs) contribui para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes. A hipótese do trabalho é que o aprendizado de tais unidades lexicais contribui para o enriquecimento não apenas lexical, mas também enciclopédico dos alunos. Para o alcance de seus objetivos, a autora elaborou e aplicou uma intervenção didática, apresentando, a alunos de uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, as EIs de maneira contextualizada, por meio de textos, e incentivou as reflexões sobre suas características linguísticas, significados e situações de uso, por meio de atividades e debates. Os resultados do estudo revelaram que o ensino das unidades lexicais da língua deve contemplar aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, além dos contextos sociais e a construção de discursos coerentes e coesos, pois, dessa maneira, contribui-se efetivamente para o aumento do repertório dos estudantes e amplia-se sua competência leitora e discursiva.

Já o capítulo intitulado “Pertença a um domínio e interseção de áreas: a formação terminológica em Engenharia Biomédica” e de autoria de Márcia de Souza Luz-Freitas, apresenta uma discussão de cunho teórico que envolve as noções de domínio e de pertença terminológica. É descrita, em linhas gerais, a trajetória da Engenharia Biomédica para compreender o fenômeno da interseção de áreas. Constata-se que a delimitação de um domínio não pode ser rígida, embora necessária para a investigação. Os termos têm certa permeabilidade entre os domínios e dão sustento à construção terminológica nas áreas emergentes. Entretanto, a formação neológica a partir de estratos de domínios ancestrais pode se dar na língua que tenha introduzido as inovações tecnológicas e chegado ao léxico terminológico da área, no Brasil, por um processo de neologia tradutiva. Os exemplos apresentados pela autora mostram-se como empréstimos provenientes da língua inglesa. Esse fenômeno pode resultar em variações terminológicas enquanto perdurar certa instabilidade na fixação dessas novas unidades lexicais especializadas.

Em “A Composição no Português Brasileiro: primeiras reflexões”, penúltimo capítulo do livro, João Henrique Lara Ganança traça um panorama teórico da composição em português brasileiro, destacando as principais contribuições, para o entendimento do fenômeno em questão, das escolas Estruturalista e Gerativista e dos estudos sobre a criação lexical. Para tanto, são selecionados significativos estudos brasileiros de interface morfolexical desenvolvidos sob o viés das referidas escolas linguísticas. Primeiramente, são apresentadas as contribuições do Estruturalismo de Bloomfield (1933), através das reflexões de Câmara Jr. (1969, 1975), maior expoente dessa linha teórica em nosso país. Em seguida, são apresentadas as reflexões de Basilio (1980, 1987, 1989), representando a Morfologia Gerativa de Aronoff (1976). Finalizando o retrospecto teórico sobre o fenômeno da composição no português brasileiro, expõem-se as contribuições que os principais estudos sobre a criação lexical no português brasileiro, levados a cabo por Sandmann (1989) e Alves (1990, 2006, 2010), trouxeram para o entendimento do fenômeno da composição, não apenas do ponto de vista morfológico, mas também como expressão da criatividade do falante.

Finalizando este livro, Rodrigo Schulz, no capítulo “A recorrência do sufixo *-inh* em *Olhinhos de Gato*, de Cecília Meireles”, tem como proposta analisar de que forma o uso recorrente de palavras com sufixo diminutivo, em especial *-inh*, contribui para a percepção das emoções vividas pela protagonista da obra *Olhinhos de Gato* de Cecília Meireles. As conotações sugeridas pelo sufixo *-inh* são variadas. O leitor pode achar, em um primeiro momento, que se trata de uma estratégia pensada por Cecília para dar à obra certo tom de afetividade, e, até mesmo, um ar infantil, aproximando o leitor iniciante. Entretanto, o uso desse sufixo, nos trechos da obra de Cecília analisados por Rodrigo, sugere outros sentidos, como ironia, aversão, distanciamento e, portanto, imprimindo um estilo particular ao texto. Como destaca o autor, a prosa de Cecília é muito mais tangível ao público maduro, capaz de compreender a profunda oscilação, na ficção e na vida real, das dicotomias: a vida e a morte, o ganhar e o perder, a alegria e a dor, a companhia e a solidão.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

# Desafios metodológicos para a pesquisa em prosódia de línguas em contato: um estudo de caso envolvendo uma variedade africana de português e uma língua crioula

Gabriela BRAGA<sup>1</sup>

**Resumo:** *Guiné Bissau é um país africano multilíngue que possui como língua oficial o português. Entretanto, apenas cerca de 22,5% da população fala essa língua (EBERHARD; SIMONS; FENING, 2018), sendo aprendida na maioria das vezes como segunda ou terceira língua e cuja variedade se distancia da norma lusitana. O território guineense não apresenta uma homogeneidade linguística: ao todo, são faladas cerca de 23 línguas no país (EBERHARD; SIMONS; FENING, 2018). Entretanto, o crioulo guineense é a língua da unidade nacional, sendo falado como L1 por grande parte da população dos centros urbanos, como Bissau, capital do país. Diante desse cenário multilíngüístico, investiga-se se o contato entre o guineense e o português de Guiné Bissau (PGB) influenciaria as características prosódicas dessas duas línguas e em que medida poderíamos atribuir ao contato tais semelhanças. Desse modo, este trabalho apresenta algumas questões que envolvem o contato de línguas assim como a metodologia que se pretende utilizar para a investigação. Para tentar responder as questões iniciais, investigaremos a prosódia do PGB e do guineense, tendo como objetivos principais: (i) analisar os padrões entoacionais do PGB e do guineense, fornecendo uma descrição da entoação de diversos tipos frásicos e funções pragmáticas, assim como analisando o fraseamento prosódico das duas línguas, no que tange à investigação da relação entre associação de eventos tonais ao contorno entoacional e formação de constituintes prosódicos; (ii) investigar a influência do contato entre guineense e PGB em suas características prosódicas, comparando os resultados obtidos para essas duas línguas, assim como os resultados do PGB às demais variedades do português já descritas na literatura, buscando evidências da participação do contato na constituição da prosódia tanto do PGB quanto do guineense; e (iii) confirmar ou refutar a hipótese de que o PGB é uma variedade de português própria, distinta do português europeu, assim como o português brasileiro.*

**Palavras-chave:** *Fonologia; Prosódia; Entoação; português de Guiné-Bissau; crioulo guineense.*

## Introdução

Neste artigo, apresentaremos uma discussão acerca da metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulada “Prosódia de línguas em contato: a gramática entoacional do português de Guiné-Bissau e do crioulo guineense”<sup>2</sup>, inserida no âmbito do projeto internacional *Atlas Interativo da Prosódia do Português (Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese) – InAPoP*<sup>3</sup> (FROTA; CRUZ, 2012-2015), assim como do projeto *Variação e fraseamento prosódico em português: comparações entre as variedades brasileiras e africanas*<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FLP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Flaviane Romani Fernandes Svartman. E-mail para contato: [gabruga@gmail.com](mailto:gabruga@gmail.com).

<sup>2</sup> O presente trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>3</sup> O projeto internacional “Atlas Interativo da Prosódia do Português” (*Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese - InAPoP*) - processo FCT PTDC/CLE-LIN/119787/2010), sob coordenação da Profa. Dra. Sonia Frota e desenvolvido na Universidade de Lisboa (Portugal), tem como objetivos principais a investigação das variedades do português no que diz respeito aos aspectos prosódicos e a criação de um Atlas Interativo da Prosódia do Português online (<http://www.fl.ul.pt/LaboratorioFonetica/IntPhraRo.htm>).

<sup>4</sup> O projeto de pesquisa “Variação e fraseamento prosódico em português: comparações entre as variedades brasileiras e africanas” CNPq – Chamada Universal – MCTIC/CNPq No. 28/2018, sob coordenação da Profa. Dra. Flaviane Romani Fernandes-Svartman e em desenvolvimento na Universidade de São Paulo, tem como objetivo o estudo prosódico comparativo entre as variedades do português brasileiro (PB) e variedades africanas de português faladas em Guiné-Bissau (PGB) e Angola (PA).

Os objetivos centrais da referida pesquisa de doutorado são: (i) analisar a gramática entoacional do português falado em Guiné-Bissau (PGB), e do crioulo guineense, língua de unidade nacional e língua materna da maioria dos falantes de PGB, descrevendo padrões entoacionais de diversos tipos frásicos e funções pragmáticas, assim como realizando a investigação do fraseamento prosódico dessas duas línguas, no que tange à relação entre associação de eventos tonais ao contorno entoacional e formação de constituintes prosódicos; e (ii) investigar a influência do contato entre o crioulo guineense e o PGB em suas características prosódicas, comparando os resultados obtidos para essas duas línguas, assim como os resultados do PGB às demais variedades de português já descritas na literatura, buscando encontrar evidências da participação do contato na constituição da prosódia tanto do PGB quanto do guineense; (iii) confirmar ou refutar a hipótese de que o PGB é uma variedade de português própria, distinta do português europeu, assim como o português brasileiro (PB).

Este artigo está organizado da seguinte forma: além desta introdução, apresentamos brevemente o contexto histórico e sociolinguístico de Guiné-Bissau e da formação e uso do crioulo guineense e do PGB. Partimos então para o quadro teórico utilizado, em que apresentamos questões que se colocam ao estudar o contato entre línguas, especialmente no que tange à prosódia, assim como a descrição do aparato teórico que será utilizado para a realização de nossas análises, além de apresentarmos brevemente as características prosódicas já atestadas para o PGB. Em seguida, descrevemos a constituição do *corpus* e a metodologia que será aplicada para sua coleta dos dados, em futura pesquisa de campo. Por fim, tecemos considerações finais acerca dos objetivos de nossa pesquisa.

## **1 Contexto histórico e sociolinguístico de Guiné-Bissau**

Guiné-Bissau é um país da África ocidental, localizado entre o Senegal (ao norte) e a Guiné (ao sul e ao leste), tendo o oceano Atlântico a oeste. O país possui uma extensão de 36.125 km<sup>2</sup>, sendo que apenas pouco mais de 70% do seu território é considerado habitável. Com uma população de cerca de 1759 mil habitantes (EBERHARD; SIMONS; FENING, 2018), o país é um território multilíngue e multiétnico, onde encontram-se mais de 20 grupos com suas respectivas línguas, além do crioulo guineense e o português.

Segundo Kihm (1994, p. 2), os portugueses chegaram ao território que hoje compreende a Guiné-Bissau em 1446. Entretanto, diferente do que ocorreu em São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, o território já estava habitado por populações africanas de diversas etnias. De acordo com Mello (2007, p. 9), por volta dos séculos XIII e XIV, guerreiros Mandingas, vindos do império Mali, estabeleceram-se na região de Gabu, ao leste do que hoje é a Guiné-Bissau, e em Casamansa (hoje território pertencente ao Senegal), formando uma província-estado do referido império, empurrando para o litoral povos como os diolas, banhuns, balantas, manjacos e biafadas, outrora no interior. Ainda segundo o autor, quando os portugueses ali chegaram os

povos do litoral já estavam estabelecidos em uma nova distribuição territorial em decorrência do assentamento dos mandingas no interior.

De acordo com Mello (2007, p. 16), havia resistência à presença dos portugueses, sendo que num primeiro momento o comércio era realizado a bordo dos navios. Inicialmente, os portugueses estabeleceram-se às margens dos rios e em regiões costeiras, sendo a vila de Cacheu fundada apenas em 1558, marcando o início da ocupação portuguesa.

O processo de colonização teve como um dos elementos fundamentais os *lançados*. Esses portugueses (muitos deles criminosos portugueses ou com ascendência judaica) passavam a viver com as populações africanas, visando ao intermédio do comércio entre a coroa portuguesa e as populações locais. Além disso, estes assimilavam a cultura das comunidades em que viviam, casando-se com as mulheres dos grupos locais (denominadas *tangomãs*), constituindo assim um novo grupo social. Além deles, os *grumetes*, africanos que assimilaram a cultura europeia convertendo-se ao catolicismo, também tiveram uma participação muito importante no processo de colonização, pois auxiliavam diretamente os lançados na exploração comercial da região (captura de mão de obra escrava).

Dessa forma, uma nova estrutura social passou a ser formada, constituída majoritariamente pelos lançados, grumetes, tangomãs e os *filhos da terra* (denominação utilizada para fazer referência aos filhos dos lançados com as tangomãs), fundamental para o surgimento de uma língua crioula. De acordo com Kihm (1994, p. 17), os grumetes formavam um grupo especial, nem totalmente africano e nem português, sendo assim um grupo crioulo, sendo considerado como provavelmente o elemento que tenha moldado e preservado o crioulo que surgia naquele ambiente. Couto (1994, p. 19), porém, afirma que os filhos da terra seriam os primeiros falantes do crioulo guineense, visto que estes teriam nativizado o pidgin formado pelo contato entre o português falado pelos lançados e as línguas dos grupos africanos presentes na região.

Segundo Kihm (1994, p. 4), pode-se estimar que o crioulo guineense estivesse completamente formado no início do século XVII<sup>5</sup>. O autor também relata que até meados de 1920 sua “posição sociolinguística” não tenha sofrido mudanças desde sua criação, exceto pelo fato de ter-se expandido para outras localidades<sup>6</sup>, como Bissau, fundada em 1686. Ainda segundo o autor, embora pudessem existir variedades diatópicas de crioulo, atualmente a variedade de Bissau (capital do país) absorveu suas concorrentes, sendo a variedade *standard* do país.

Scantamburlo (1999, p. 56-57) estabelece uma possível classificação das línguas africanas existentes em Guiné-Bissau, pertencentes a duas subfamílias da Família Níger-Congo. Chapouto (2014, p. 7), por sua

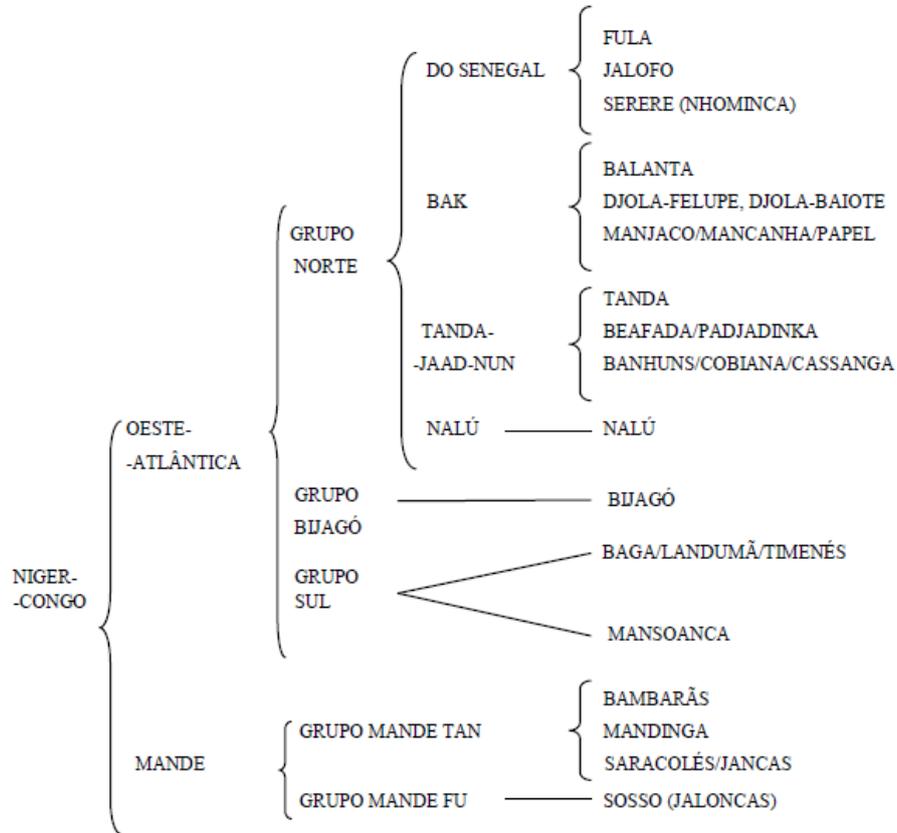
---

<sup>5</sup> Devido à semelhança entre o crioulo guineense e o crioulo caboverdiano de Sotavento, aliada à intercompreensão entre os falantes das duas línguas e às semelhanças históricas dos dois países, há teorias de que os dois crioulos dividam um ancestral comum: o protocrioulo da alta Guiné. Entretanto, não há consenso se essa protolíngua tenha surgido em Guiné-Bissau e tenha sido levada para Cabo-Verde ou vice-versa. Por fugir do escopo desse trabalho, não detalharemos essa discussão.

<sup>6</sup> Outra variedade do guineense seria a falada em Ziguinchor (Casamansa), no Senegal, fora do território que atualmente compreende a Guiné-Bissau.

vez, cria um diagrama para essa classificação, o qual apresentamos na Figura 1. De acordo com a autora, foram essas as línguas étnicas que, em contato com o português, contribuíram para a formação do crioulo guineense:

**Figura 1 – Classificação das línguas da Guiné-Bissau, segundo a proposta de Scantamburlo (1999)**



**Fonte: Chapouto (2014, p. 7).**

De acordo com Chapouto (2014, p. 8), as línguas autóctones de Guiné-Bissau que teriam contribuído para a formação do crioulo guineense hoje seriam línguas de adstrato (por ainda existirem no país) e conviveriam com o crioulo muitas vezes no mesmo espaço geográfico. Cada grupo étnico conserva sua própria língua, não havendo alguma que seja predominante (em número de falantes) ao ponto de ser possível sua veiculação como língua nacional.

Até a Conferência de Berlim (1884-1885), a presença portuguesa em Guiné-Bissau resumia-se às suas cidades, ao comércio de escravos (já secundário, visto que as capturas em regiões como Angola eram muito mais lucrativas) e pequenas produções agrícolas (óleo de palma, amendoim e borracha). Com a partilha da África, os portugueses começam a “colonizar” de fato o país, fazendo incursões “pacificadoras” ao interior. Segundo Kihm (1994, p. 5), após diversas campanhas sangrentas, travadas até 1915, Guiné-Bissau estava completamente conquistada pelos portugueses, embora a submissão de Bijagós só tenha se dado em 1936. Com isso, populações foram movidas e ocorreram novos contatos entre povos, de modo que se sentiu de fato a necessidade do uso de uma língua franca. É a partir daí que o crioulo guineense passa a ocupar essa

posição linguística em Guiné-Bissau, posto que nenhuma das línguas étnicas possuía uma hegemonia dentre os diversos grupos e o português não estava massivamente no território a ponto de fornecer o *input* para seu aprendizado.

Entretanto, esse momento também marca a estigmatização do crioulo guineense. Em 1940 tem-se início a escolarização primária, feita pelas missões católicas e unicamente em português. Tanto as línguas locais quanto o crioulo foram declaradamente banidos do ambiente escolar. Em 1946, Portugal outorga uma lei para a distinção entre indígenas e cidadãos portugueses, tendo como um dos principais critérios o bem falar, ler e escrever em língua portuguesa. Entretanto, tal medida não fez com que o uso do crioulo diminuísse ou deixasse de existir.

Com a formação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 1956, surge um sentimento nacionalista que culmina na luta pela independência (1961-1974). É nessa conjuntura que o crioulo encontra seu *status* como língua de identidade nacional. Segundo Kihm (1994, p. 6), o crioulo guineense “se tornou tanto um instrumento prático para a unificação linguística dentro do partido e das forças armadas quanto um símbolo da nova nacionalidade guineense”<sup>7</sup>. De acordo com Costa (2014, p. 50), o uso do crioulo possibilitava uma comunicação mais eficaz entre soldados de diferentes etnias e entre os gerrilheiros de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Hoje, o crioulo guineense é a língua mais falada no país, da unidade nacional, falada no âmbito familiar, nos serviços públicos e na rua (COSTA, 2014, p. 73), sendo utilizado por cerca de 839 mil pessoas (quase 48% da população) e declarado como língua materna por cerca de 239 mil falantes (EBERHARD; SIMONS; FENING, 2018).

Após a independência, entretanto, adotou-se o português como língua oficial do país, pois havia a necessidade de se manter contato com as outras ex-colônias portuguesas e com a lusofonia em geral (KIHM, 1994, p. 7). Atualmente, cerca de pouco mais de 193 mil pessoas falam português em Guiné-Bissau (22,5% da população), sendo que apenas pouco mais de 5000 indivíduos o falam como língua materna (EBERHARD; SIMONS; FENING, 2018). De acordo com Couto e Embaló (2010, p. 47), o português só é a língua materna de guineenses cujos pais tenham estudado no Brasil ou em Portugal e que tenham adotado o uso da língua no âmbito familiar, ou mesmo em configurações familiares em que um dos pais seja falante nativo de português ou ambos falem essa língua no ambiente doméstico.

Por ser a língua oficial do país, os funcionários dos órgãos públicos e os meios de comunicação em massa utilizam o português no dia a dia, nas situações de formalidade. Nas escolas, o português é a língua de uso obrigatório. Entretanto, acreditamos que esse português seja distinto da norma lusitana, tendo em vista o contexto histórico e sociolinguístico do país, e se constitua como uma variedade própria, o PGB.

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: “(...) it became both a practical tool for linguistic unification within the Party and the armed forces and a symbol of the new Bissau-Guinean nationality.”.

Os trabalhos de Santos e Fernandes-Svartman (2014), Santos (2015) e Santos e Braga (2017), analisando as sentenças declarativas neutras do PGB, verificaram que, ao menos do ponto de vista entoacional, o PGB se afasta da variedade *standard* do português europeu e se aproxima de outras variedades ultramarinas de português, como o PB e o português de São Tomé (em São Tomé e Príncipe)<sup>8</sup>.

Dessa forma, nossa pesquisa busca levantar mais argumentos que corroborem a hipótese de que o PGB é uma variedade de português própria, distinta do português europeu, assim como o PB. Ademais, assumindo que na formação do crioulo houve a formação de um novo sistema linguístico, detentor de características prosódicas próprias, e tendo em vista que o maior contato entre português e guineense se deu a partir do início do século XX, sendo intensificado após a independência do país (ao se tornar de fato a língua oficial e de certa ascensão social), levantamos também a hipótese de que o contato entre o guineense e o PGB teria influenciado as características prosódicas dessas duas línguas, em especial na constituição dessa variedade de português. Nesse viés, nossa pesquisa investiga também até que ponto podemos atribuir ao contato as semelhanças, do ponto de vista prosódico, que poderemos encontrar entre essas duas línguas.

## **2 Quadro teórico**

Por conta de nosso objeto de estudo, nossa pesquisa fará uso de teorias e conceitos sobre contato linguístico, seguindo inicialmente o trabalho de Thomason e Kaufman (1988) e levando em consideração trabalhos que investigam características entoacionais de línguas em contato e mudança linguística, assim como o quadro teórico da Fonologia Entoacional Autossegmental Métrica, na linha de Pierrehumbert (1980), Beckman e Pierrehumbert (1986) e Ladd (2008 [1996]), entre outros, e da Fonologia Prosódica, proposta por Selkirk (1984; 1986; 2000) e Nespor e Vogel (2007 [1986]), que contribuirão para a realização da descrição e análise entoacional tanto do PGB quanto do guineense, assim como para a investigação do fraseamento prosódico dessas duas línguas, no que tange à relação entre a associação de eventos tonais ao contorno entoacional e a formação dos constituintes prosódicos.

### **2.1 Trabalhos sobre contato linguístico**

Thomason e Kaufman (1988) realizaram um dos principais estudos teóricos sobre contato de línguas e mudança linguística. De maneira geral, os autores propõem que ao entendermos as circunstâncias sociais que envolvem situações de contato poderemos entender também a natureza do contato e o caminho seguido pela mudança linguística, visto que a história sociolinguística dos falantes, e não a estrutura de suas línguas, é o principal determinante do resultado linguístico do contato de línguas (THOMASON; KAUFMAN, 1988, p. 35). Os autores apresentam uma abordagem que pode ser aplicada tanto à direção quanto à

---

<sup>8</sup> Cf. Seção 4 deste para mais informações sobre as características entoacionais já atestadas para o PGB.

extensão da influência do contato, assim como aos tipos de características linguísticas que podem ser afetadas.

De acordo com a proposta dos autores, há dois mecanismos de mudança linguística por interferência: empréstimo (*borrowing*) e interferência sob mudança (*interference through shift*). O empréstimo é a incorporação de traços de uma língua estrangeira na língua nativa de um grupo de falantes. Mantém-se a língua nativa, mas a adição dos dados incorporados a transforma. Segundo os autores, o primeiro elemento a entrar por empréstimo é o léxico. Caso o contato seja intenso, pode ocorrer empréstimo fonético, fonológico, sintático e até mesmo morfológico (THOMASON; KAUFMAN, 1988, p. 37). Mas os fatos não ocorrem obrigatoriamente separados, de modo que pode haver interferência sintática ocorrendo ao mesmo tempo em que uma interferência fonológica.

Já a interferência sob mudança é o resultado do aprendizado não regular durante um processo de mudança linguística, em que os falantes não aprendem plenamente a língua-alvo devido à falta de disponibilidade desta. Tal interferência tem início na fonética e na sintaxe, podendo incluir a morfologia. Os processos de mudança de língua podem ser tão curtos quanto o tempo de uma geração. Desse modo, os autores assumem que pidgins e crioulos caracterizam a mudança de língua (THOMASON; KAUFMAN, 1988, p. 48-49), e não o corrompimento de uma das línguas que participaram de sua formação. No que tange ao nosso objeto de estudo, isso nos permite assumir que o crioulo guineense é uma outra língua, e não continuação do português, de modo que poderemos encontrar no guineense características muito distintas do português, visto que houve uma ruptura e a formação de um novo sistema linguístico.

Entretanto, segundo Thomason e Kaufman (1988), o empréstimo de características fonológicas seria um processo diferente dos supracitados, relacionado a fatores sociais distintos, que estariam frequentemente ligados à morte ou total abandono da língua nativa. Os falantes que estivessem passando pelo processo de *'shifting'* linguístico (como no caso de imigrantes aprendendo a língua do novo país) manteriam os padrões prosódicos de sua língua nativa caso não tenham aprendido aqueles da língua-alvo. Mas, caso esses falantes sejam bem-sucedidos no aprendizado dos padrões prosódicos da língua-alvo e passem a utilizá-la muito mais do que sua língua nativa (tendo em mente o caso de imigrantes em um novo país), é possível que os padrões melódicos da língua nativa sejam substituídos pelos que tenham sido emprestados da língua-alvo. Nesse sentido, para Thomason e Kaufman (1988, p. 42), a transferência das características prosódicas de uma L2 para L1 ocorreria apenas quando os falantes não mais dominassem sua L1.

Entretanto, estudos recentes apontam outros resultados para o contato linguístico. Simonet (2011) investigou o contorno entoacional de sentenças declarativas neutras produzidas por um grupo falantes bilíngues em espanhol e catalão que vivem em Mallorca (na Espanha), onde ambas as línguas são oficiais e

usadas em todas as esferas de comunicação. Em sua pesquisa, os falantes foram divididos em dois grupos: bilíngues que tinham o espanhol como língua dominante e bilíngues cujo catalão era a língua dominante.

Em seus resultados, Simonet (2011, p. 179) verificou que falantes bilíngues estão adotando as características entoacionais de sua L2 na produção de sua L1: o autor encontrou influência do catalão no acento nuclear no espanhol falado pela comunidade de bilíngues com catalão dominante, assim como bilíngues que possuem o espanhol como língua dominante introduzindo o acento nuclear do catalão na sua variedade de espanhol. Ou seja: de um lado, as características entoacionais da L1 dos bilíngues com catalão dominante estão sendo passadas para sua L2 (espanhol); enquanto isso, do outro lado, os falantes bilíngues que tenham como língua dominante o espanhol parecem estar adotando as características entoacionais do catalão na produção do espanhol, de modo que as características da sua L2 estão sendo inseridas na L1 (justamente pelo contato com a população bilíngue que possui o catalão como língua dominante). Dessa forma, enquanto os falantes bilíngues de catalão dominante inserem traços prosódicos de sua L1 em sua L2, a comunidades de bilíngues de espanhol dominante insere essas novas características prosódicas em sua própria L1, participando na difusão dessa nova variedade de espanhol.

Destarte, seus resultados sugerem que a “convergência entoacional” (como denominado pelo autor) em situações de contato linguístico possa ocorrer mesmo em casos em que os falantes que participem do processo de mudança continuem dominando sua língua materna, ou seja, sem que essa L1 esteja num processo de abandono.

Nesse viés, Colantoni e Gurlekian (2004) advogam que as características entoacionais do espanhol falado em Buenos Aires tenham sido introduzidas por imigrantes italianos (aprendizes de espanhol como L2) no início do século XX, época de formação dessa variedade de espanhol. Segundo os autores, houve uma combinação de transferência direta e indireta do italiano, devido à grande comunidade bilingue, à exposição ao italiano e a provável imitação por parte dos falantes de espanhol, assim como o prestígio do lunfardo (jargão que representada um estilo de vida “boêmio”, muito exaltado nas canções de tango) entre os homens jovens, corroborando para a mudança do padrão melódico do espanhol falado em Buenos Aires, até então similar ao encontrado em outras variedades de espanhol. Tal como assume Winford (2005), deparamo-nos com uma situação de contato linguístico em que as inovações podem ser inseridas por falantes dominantes ou não dominantes, sejam estes da língua ancestral ou da língua-alvo.

No que tange à nossa pesquisa, isso significa que há a possibilidade de que falantes bilíngues, tendo o guineense como língua materna e o português como segunda língua, estejam passando características prosódicas do guineense para o português falado na Guiné-Bissau. Isso posto, nossa hipótese é que o PGB se constitua como uma variedade de português que tenha surgido através da interferência de características do sistema linguístico do guineense, como traços prosódicos e entoacionais, em decorrência do contato entre

essas duas línguas. Nossa pesquisa, portanto, levará em consideração as evidências linguísticas encontradas através da análise das duas línguas, assim como as características históricas e sociais do contato entre elas.

A análise dos dados, do ponto de vista linguístico, será realizada utilizando o aparato teórico da Fonologia Entoacional Autossegmental Métrica e da Fonologia Prosódica, descritas nas subseções a seguir.

## **2.2 Fonologia Entoacional Autossegmental Métrica**

A Fonologia Entoacional Autossegmental Métrica considera que a entoação tem uma organização fonológica. Considerando a entoação em níveis de altura tonal, seguindo uma linha de análise utilizada inicialmente por Pierrehumbert (1980), a teoria tem como principal objetivo identificar os elementos contrastivos da estrutura entoacional, além de fornecer ferramentas que sejam capazes de descrever universalmente as gramáticas entoacionais das línguas naturais.

De acordo com Ladd (2008 [1996]), um contorno entoacional é constituído por uma parte fonológica e uma contraparte fonética. Fonologicamente, ele é constituído por uma sequência de unidades discretas, denominadas eventos tonais, que se formam a partir de dois níveis de altura distintos: alto (H - *high*) ou baixo (L - *low*). Foneticamente, ele é realizado através do contorno da frequência fundamental ( $F_0$  do sinal acústico). A teoria assume que os eventos tonais são definidos localmente, um em relação ao anterior, de modo que é considerado suficiente o uso de somente dois tons para a descrição dos contornos, mesmo sendo ampla a variação de altura de  $F_0$ . Além disso, os eventos tonais formam blocos de contorno e estão associados a pontos específicos na cadeia segmental.

Para as variedades de português já estudadas dentro dessa perspectiva teórica (cf. FROTA, 2000; 2002a; 2002b; 2003; 2014; FROTA et al., 2007; FROTA et al., 2015; FROTA; VIGÁRIO, 2000; 2001; 2007; VIGÁRIO; FROTA, 2003; CRUZ 2013; entre outros; para PE; FROTA; VIGÁRIO, 2000; 2001; TENANI, 2002; FERNANDES, 2007a; 2007b; SERRA, 2009; FROTA et al., 2015; entre outros; para PB; BRAGA, 2017; 2018; e SANTOS; BRAGA, 2017, para o português de São Tomé (PST); e SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, 2014; SANTOS, 2015; SANTOS; BRAGA, 2017, para PGB), observou-se que os eventos tonais de maior relevância para a descrição da variação da cadeia tonal são os acentos tonais e os tons que estão relacionados às fronteiras de constituintes prosódicos.

Os acentos tonais são associados às sílabas proeminentes da cadeia segmental e podem ser simples (L ou H) ou complexos, caracterizados por um movimento rápido de  $F_0$ , sendo acentos tonais ascendentes (L+H) ou descendentes (H+L) (cf. LADD, 2008 [1996], p. 87-88). O tom que estiver alinhado à sílaba tônica do item lexical aparecerá marcado com um asterisco em seu lado direito, de modo que um tom ascendente anotado como 'L\*+H', por exemplo, indica que a parte baixa desse acento tonal complexo está alinhada à sílaba tônica do item lexical ao qual ele esteja associado, tendo o movimento ascendente se iniciado logo após a realização dessa sílaba.

Os tons que se relacionam às fronteiras, por sua vez, são associados às fronteiras de domínios prosódicos (HAYES; LAHIRI, 1991) e podem ser de dois tipos: acentos frasais ( $T^-$ ), que associam-se às fronteiras de constituintes prosódicos mais baixos que o sintagma entoacional; e tons de fronteira ( $T\%$ ), que podem se associar às fronteiras de sintagmas entoacionais (PIERREHUMBERT, 1980).

A perspectiva de análise entoacional assumida neste estudo prevê a integração entre a estrutura entoacional da sentença e os domínios formados pelos algoritmos da Fonologia Prosódica (cf. HAYES; LAHIRI, 1991 para o bengali; FROTA, 2000 para o PE; TENANI, 2002; FERNANDES, 2007a; 2007b para o PB; entre outros), de modo que a atribuição de eventos tonais à cadeia segmental depende da relação de constituência e proeminência definida na estrutura prosódica, dada pela Hierarquia Prosódica.

## **2.3 Fonologia Prosódica**

A Fonologia Prosódica assume que a estrutura fonológica se relaciona com outros níveis da gramática para a formação de seus constituintes, de modo que a fala se organiza hierarquicamente em constituintes prosódicos. Esses constituintes, por sua vez, são formados a partir das informações acessadas através de constituintes sintáticos (SELKIRK 1984; NESPOR; VOGEL, 2007 [1986]). Essa relação entre Fonologia e a Sintaxe é parcialmente determinada, ou seja, não há necessariamente uma correspondência entre a estrutura dos constituintes prosódicos e os constituintes sintáticos, podendo estes coincidirem ou divergirem.

De acordo com a teoria, o mapeamento sintático-fonológico fornece uma representação prosódica em hierarquia de constituintes. Cada nível hierárquico é composto por uma ou mais unidades prosódicas do nível imediatamente inferior<sup>9</sup>. A observação do funcionamento de certos processos fonológicos segmentais, rítmicos e tonais (como regras de sândi externo e haplologia sintática, de retração de acento, atribuição de tons e alongamento de fronteiras) em diversas línguas naturais fornece evidências dessa organização hierárquica da fala em constituintes prosódicos, visto que tais processos fonológicos ocorrem no interior e entre os limites de certos domínios prosódicos ao mesmo tempo em que podem ser bloqueados em outros (cf. NESPOR; VOGEL, 2007 [1986]; FROTA, 2000).

Seguindo a perspectiva de Nespor e Vogel (2007 [1986]), a hierarquia prosódica é composta por sete domínios, que se organizam conforme a representação exposta na Figura 2. Nesse trabalho, levamos em consideração os domínios da palavra fonológica (PW)<sup>10</sup>, do sintagma fonológico (PhP), do sintagma entoacional (IP) e do enunciado fonológico (U), pois estes são os domínios prosódicos que se mostraram mais relevantes na associação de eventos tonais ao contorno entoacional nas variedades de português já

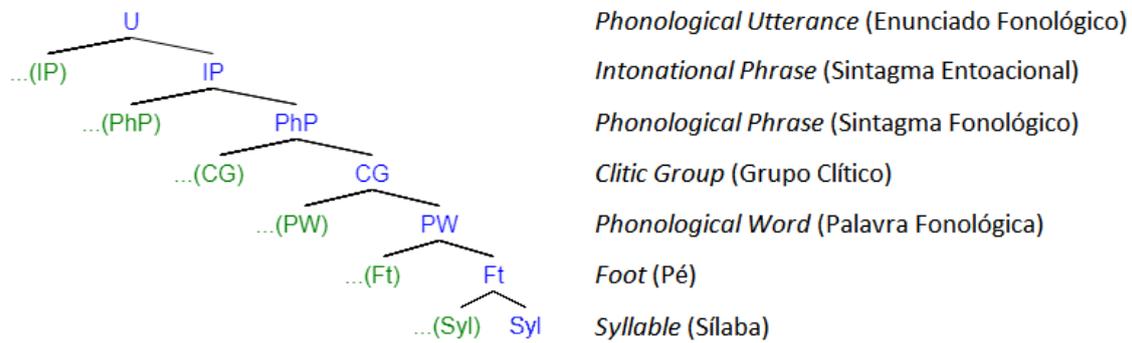
---

<sup>9</sup> Para a formação e definição dos constituintes da Hierarquia Prosódica, conferir, entre outros, Nespor e Vogel (2007 [1986]), e Selkirk (1986, 2000).

<sup>10</sup> Em nossas análises, consideraremos o clítico fonológico como uma palavra funcional, sem acento e prosodicamente dependente, formando uma PW juntamente com sua palavra hospedeira.

estudadas pelo mesmo arcabouço teórico (variedades de PE, de PB, o PST e o próprio PGB)<sup>11</sup>. Outros domínios serão levados em consideração conforme se mostrem relevantes ao estudo da prosódia do PGB e do guineense.

Figura 2 – Representação arbórea da hierarquia prosódica Nespor e Vogel (2007 [1986])<sup>12</sup>



Fonte: Adaptado de Serra (2009, p. 19).

Dentro da Fonologia Prosódica, o tipo de informação sintática relevante para a estrutura fonológica com relação à construção de domínios prosódicos dá origem a dois tipos de propostas teóricas: uma baseada em limites, *end-based*, e a outra nas relações entre os constituintes, *relation-based*. A proposta *end-based* assume que a relação entre a estrutura sintática e a estrutura prosódica é definida através de limites de constituintes sintáticos, de modo que a fonologia acessaria somente informações sobre fronteiras (direita e esquerda) de constituintes sintáticos do tipo XP para determinar os domínios prosódicos (SELKIRK, 1984; 1986; 2000; SELKIRK; TRUCKENBRODT, 1995; 1999; 2007; entre outros). Já a proposta *relation-based*, postula que a organização dos constituintes prosódicos se daria através do acesso à informação sobre a relação núcleo-complemento dada entre os constituintes sintáticos (NESPOR; VOGEL, 2007 [1986]; entre outros). Em nossa pesquisa, levaremos em consideração as duas propostas e utilizaremos aquela que melhor der conta da análise dos dados tanto do PGB quanto do guineense.

#### 4 Características prosódicas já atestadas para o PGB

Os aspectos prosódicos das sentenças declarativas neutras do PGB já foram estudados por alguns autores (SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, 2014; SANTOS, 2015; SANTOS; BRAGA, 2017). Santos (2015), em

<sup>11</sup> Nas variedades já estudadas (variedades de PE, de PB, o PST e o PGB), tem-se que o domínio privilegiado para a associação de acentos tonais pode ser PW (Fernandes, 2007a; 2007b; Toneli, 2014; Braga, 2018), PhP (Frota; Vigário, 2000; 2007; Tenani, 2002; Vigário; Frota, 2003; Cruz, 2013; entre outros) ou mesmo IP (Frota, 2000; 2014; Frota; Vigário 2007). Quanto a associação de eventos tonais às fronteiras de constituintes, tem-se que o domínio relevante para a associação de acentos frasais é PhP (Fernandes, 2007a; 2007b; Cruz, 2013; Santos, 2015; Braga, 2018, entre outros), e para de tons de fronteira, IP (Frota, 2000; Tenani, 2002; Frota; Vigário, 2007; Serra, 2009; Cruz, 2013; Santos, 2015; Braga, 2018) e U (Tenani, 2002; Serra, 2009).

<sup>12</sup> *Intonational Phrase* e *Phonological Phrase* aparecem traduzidos, em alguns estudos na literatura linguística brasileira sobre Fonologia Prosódica, como *frase entoacional* e *frase fonológica*, respectivamente. Entretanto, neste trabalho traduzimos tais constituintes como *sintagma entoacional* e *sintagma fonológico*, respectivamente, visto que o termo *phrase*, em inglês, refere-se sintaticamente a um sintagma, uma unidade menor que a frase.

especial, investigando as sentenças declarativas neutras no PGB, encontrou, para esse tipo de sentença, a obrigatoriamente de um acento tonal associado a todas as PWs cabeça de sintagma fonológico, embora também tenha encontrado uma grande associação de acentos tonais a PWs não cabeça de PhP, o que revela uma alta densidade tonal dessa variedade de português. Também foi verificado que há maior densidade tonal nos sintagmas fonológicos que compõem o sujeito do que naqueles que compõem o predicado, de modo que há associação de acento tonal a todas as PWs que pertençam ao sujeito, independentemente de sua ramificação prosódica ou sintática e de seu comprimento em número de sílabas. Na posição de predicado, PWs não cabeça de sintagma fonológico e que estiverem dentro de sintagmas fonológicos curtos, ramificados ou não, podem não receber acento tonal (SANTOS, 2015). Ademais, Santos (2015) também verificou que há possibilidade de associação de eventos tonais adicionais H às PWs longas, do mesmo modo como foi encontrado para PB (TENANI, 2002; FERNANDES, 2007a; 2007b; FERNANDES-SVARTMAN, 2009).

No que tange ao contorno nuclear das sentenças declarativas neutras nessa variedade de português, assim como nas variedades de PB, SEP e ALG, foram encontrados predominantemente acentos descendentes seguidos de tom de fronteira baixo: 'H+L\* L%' (SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, 2014; SANTOS, 2015), e 'H+L\* L%' (SANTOS, 2015). Entretanto, também é possível a realização de um contorno nuclear baixo 'L\* L%' (SANTOS, 2015) para as sentenças declarativas neutras nessa variedade de português, configuração também encontrada nas variedades portuguesas NEP e ALE e para PST.

Além disso, o PGB, assim como ALE e o PST, apresenta a possibilidade de associação de acento frasal baixo (L<sup>-</sup>) à fronteira de sintagma fonológico. Entretanto, diferentemente do que foi encontrado para a variedade lusitana, os acentos frasais em PGB, assim como em PST, aparecem associados à fronteira direita de sintagma fonológico não final de IP. Tais acentos frasais apresentam-se associados majoritariamente a fronteiras de sintagmas fonológicos que constituem o sujeito da sentença (cf. SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, 2014; SANTOS, 2015). Entretanto, uma maior investigação sobre esse tipo de evento tonal poderá nos mostrar se ele de fato está sendo realizado para marcar um sintagma fonológico de sujeito, ou se outros fatores (como peso e ramificações sintático-prosódicas) podem condicionar sua associação à fronteira desse constituinte prosódico.

## **5 Constituição do *corpus* e Metodologia**

No que tange à elaboração dos *corpora*, à obtenção e ao tratamento dos dados, utilizaremos material e procedimentos metodológicos semelhantes aos que vêm sendo utilizados em estudos no âmbito do projeto *InAPoP* (FROTA; CRUZ, 2012-2015).

Quanto aos informantes que participarão de nossa pesquisa, tendo em vista nossos objetivos e objetos de pesquisa, selecionaremos pessoas que possuam características sociolinguísticas semelhantes: mulheres entre 20 e 30 anos, universitárias, filhas de guineenses, nascidas na cidade de Bissau (Guiné-Bissau), pois

segundo Augel (2007, p. 81), a sociedade crioula vive na capital, Bissau, e nos centros urbanos, onde se encontram os falantes de português que tenham o crioulo como língua materna. Dessa forma, pretendemos selecionar falantes que tenham o crioulo guineense como língua materna e o PGB como segunda língua. Buscaremos gravar ao menos 8 informantes, visando coletar uma quantidade robusta de dados que nos permita analisar qualitativamente e quantitativamente as características prosódicas e entoacionais do crioulo guineense e do PGB.

## 5.1 Constituição do *corpus*

Os experimentos que serão utilizados para a coleta dos *corpora* do PGB e do guineense são compostos a partir de três tipos de discurso: fala controlada, fala semiespontânea e fala espontânea. Estes, por sua vez, estão organizados em quatro tarefas distintas: *reading task*, *discourse completion test*, *map task* e *conversation task* (cf. CRUZ, 2013, p. 13)<sup>13</sup>. Entretanto, como não há uma ortografia ou qualquer normatização oficial para a forma escrita do guineense, para a coleta de dados dessa língua, utilizaremos apenas o *discourse completion test*, o *map task* e o *conversation task*, visto que os resultados de uma tarefa de leitura, diante dessa realidade, poderiam enviesar nossos dados, já que não obteríamos uma fala considerada natural.

### 5.1.1 Reading Task

O *Reading Task* consiste na tarefa de leitura de *corpora* controlados, elaborados de modo que seja possível analisar as variáveis que serão estudadas. Em nossa pesquisa, os *corpora* dessa tarefa consistem em sentenças de diferentes tipos frásicos, que também vêm sendo utilizadas na análise de todas as variedades de português abordadas no âmbito do InAPoP. Através desses *corpora*, adaptados ao PGB, investigaremos (i) os contornos entoacionais por tipo de sentença e significados pragmáticos; e (ii) o fraseamento prosódico com base em pistas suprasegmentais, detalhados a seguir. Como o guineense não possui uma norma escrita, realizaremos essa tarefa apenas para o PGB, dada a impossibilidade de coletar uma leitura em crioulo que seja considerada fluente, conforme mencionamos na Seção 5.1.

#### (i) Contorno entoacional

A análise do contorno entoacional será realizada com o objetivo de verificar os contornos pré-nucleares e nucleares das sentenças de diversos tipos frásicos já descritos de acordo com o mesmo aparato teórico na literatura. Dessa forma, utilizaremos Frota (2000) para a análise de tópico, foco e declarativas neutras, Frota (2002a) para interrogativas (sim-não e QU) neutras e focalizadas e Frota (2014) para imperativos (comandos e pedidos) e vocativos (chamamentos e insistência). Para todas as sentenças será

---

<sup>13</sup> Os *corpora* do InAPoP encontram-se disponíveis online: <<http://labfon.lettras.ulisboa.pt/InAPoP/methodology.html>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

oferecido previamente um contexto de produção, para garantir a correta realização da sentença-alvo. Em (a), ilustramos um exemplo de contexto prévio e sentença-alvo do corpus para a análise de interrogativas focalizadas, retirado de Frota (2002a):

(a) Interrogativa focalizada

Contexto: Quero saber se ela foi até o mar ou para outro lugar diferente. Então digo:

Sentença-alvo: “Ela foi ver o mar?”

(ii) *Fraseamento prosódico*

O estudo de Santos (2015) sobre o fraseamento prosódico do PGB (cf. seção 4), será reaplicado e ampliado em nossa investigação. Para tanto, assim como Santos (2015), utilizaremos o corpus de sentenças declarativas neutras do Romance Languages Database (RLD)<sup>14</sup> para investigar a influência da complexidade sintática e prosódica (ausência e presença de ramificações sintático-prosódicas) e do comprimento (em número de sílabas) dos constituintes na associação de eventos tonais ao contorno entoacional das sentenças neutras do PGB. Tal corpus é formado por 76 sentenças declarativas neutras formadas por uma única oração de ordem SVO (sujeito-verbo-objeto), que variam sistematicamente quanto ao seu comprimento (medido em número de sílabas, incluindo determinantes e proposições) e quanto à complexidade sintático-prosódicas (medida através da ausência ou presença de ramificações sintáticas e prosódicas tanto no sujeito como no objeto) dos constituintes.

Tal *corpus* será gravado com outros falantes do PGB para verificar se encontraremos os mesmos resultados apresentados em Santos (2015). Além disso, ele será utilizado em nossa pesquisa como base de comparação entre sentenças neutras e outros tipos frásicos obtidos através das gravações realizadas com os mesmos falantes. Já para o estudo do fraseamento prosódico, em acréscimo ao trabalho de Santos (2015), usaremos o *corpus* estendido do RLD (VIGÁRIO; FERNANDES-SVARTMAN, 2010) para investigarmos como se dá o fraseamento prosódico de nomes próprios e compostos em PGB (compostos prosodicamente por 2 palavras fonológicas, mas equivalentes a 1 núcleo lexical), na intenção de averiguar se apenas a complexidade prosódica influencia o fraseamento ou de fato seria a complexidade sintático-prosódica.

Para toda a coleta dos dados da tarefa de leitura, as sentenças serão ordenadas aleatoriamente, intercalando assim os diversos tipos frásicos. Além disso, os informantes serão instruídos a produzirem as sentenças de forma que seja considerada natural e concatenada.

---

<sup>14</sup> Através do RLD, a investigação da variação do fraseamento prosódico e do contorno entoacional das línguas românicas vem sendo realizada por pesquisadores do projeto internacional *Intonational Phrasing in Romance*. Atualmente, o RLD está disponível online <<http://rld.letras.ulisboa.pt/>> e incluirá dados coletados no âmbito do InAPoP.

### 5.1.2 Discourse Completion Test

O *Discourse Completion Test* (DCT – teste para completar o discurso) possibilita a recolha de dados de fala semiespontânea de diversos tipos frásicos (declarativas neutras e focalizadas, interrogativas totais (perguntas sim-não) e parciais (perguntas-QU), perguntas eco, imperativos e vocativos, entre outras<sup>15</sup>), sendo composto por 37 sentenças. Nesse teste, o entrevistador apresenta oralmente uma descrição de situações do cotidiano – algumas com o auxílio de imagens – orientando os informantes a visualizarem-se nela e incitando-os a produzir um enunciado correspondente a um tipo frásico específico.

Em (b), apresentamos um exemplo, retirado do questionário aplicado ao PE, para a coleta de uma sentença que consiste em um vocativo (no caso, um chamamento):

(b) Vocativo: chamamento

Entrevistador: Queres que a Marina venha para que o jantar possa ser servido. Chama-a:

Informante: “Marina!”

Utilizaremos esse teste para coletar dados tanto do PGB quanto do crioulo guineense. Além disso, a aplicação do teste nas duas línguas também envolverá repetições das sentenças, ordenadas de forma aleatória.

### 5.1.3 Map Task

O *Map Task* (tarefa do mapa) é uma tarefa cujo objetivo é obter tipos específicos de sentenças interrogativas (perguntas sim-não de confirmação, perguntas anti-expectativa, etc.) assim como sentenças de foco estreito/contrastivo de forma espontânea. O teste é realizado por dois informantes simultaneamente e em cooperação, em que um terá a função de *instrutor* e, o outro, de *instruído*. Os informantes não devem ter contato visual, devendo utilizar apenas comandos de voz. A cada um dos informantes é oferecido um mapa representando uma cidade fictícia, com monumentos, jardins, bancos, etc. Entretanto, tais pontos de referência podem apresentar nomes diferentes ou mesmo estarem localizados em posições diferentes em cada um dos mapas. O mapa do *instrutor* é o único que possui uma rota a ser seguida. O *instruído* deve perguntar ao *instrutor* as informações necessárias para realizar a rota preestabelecida utilizando seu próprio mapa<sup>16</sup>. A tarefa, cuja duração varia de 10 a 20 minutos, deve ser realizada uma única vez, sem que a posição de *instrutor* e *instruído* seja alterada. Utilizaremos esse teste para a coleta de dados de PGB e de guineense.

---

<sup>15</sup> O DCT compreende os seguintes tipos de sentenças: (i) **declarativas**: neutras e não neutras (foco contrastivo, exclamativa, declarativa categórica, declarativa dubitativa, declarativa óbvia); (ii) **interrogativas absolutas** (perguntas sim-não): neutras (oração de uma unidade tonal, disjuntiva, enumeração disjuntiva, enumeração coordenativa) e não neutras (pergunta confirmatória, pergunta confirmatória com tag, pergunta imperativa); (iii) **interrogativas parciais** (perguntas-QU): neutras (oração de uma unidade tonal, oração de mais de uma unidade tonal com coordenação) e não neutras (pergunta imperativa); (iv) **perguntas eco**: neutras (absoluta, parcial, disjuntiva) e não neutras (absoluta anti-expectativa, parcial anti-expectativa); (v) **imperativos** (ordem, pedido); (vi) **vocativos** (chamamento, insistência) (Cruz 2013: A-23).

<sup>16</sup> O mapa encontra-se disponível em: <<http://labfonletras.ulisboa.pt/InAPoP/methodology.html>> [Acesso em: 2 jul. 2017].

### 5.1.4 Conversation Task

O objetivo da *Conversation Task* (entrevista) é obter dados de fala espontânea. Os informantes são incitados a falar sobre eles mesmos, sendo abordados temas como infância/juventude, origens e ocupações, família, aspectos tradicionais do local onde vivem, etc.). A participação do entrevistador durante os 60 minutos de conversação (cerca de 9600 palavras por entrevista) deverá ser pequena, buscando que o maior número de dados recolhidos seja do informante. Após a gravação, selecionaremos um trecho representativo da entrevista para a realização da análise (cf. CRUZ, 2013, p. 13). Realizaremos a entrevista em PGB no início da coleta de dados e a em guineense após a realização das outras tarefas, com o auxílio de um intérprete.

## 5.2 Metodologia de análise de dados

Adotaremos como metodologia para a obtenção dos dados de PGB e de guineense a gravação digital da *performance* de falantes nativos das referidas línguas na realização das tarefas descritas na seção anterior (cf. seção 5.1), utilizando um gravador digital MARANTZ (PMD660), a uma frequência de 48.000 Hz, em canal monofônico, e microfone externo SENNHEISER (EW122-P G3).

Todo o material de áudio obtido através dessas gravações será submetido ao programa computacional de análise de fala Praat (BOERSMA; WEENINK, 2014), por meio do qual realizaremos a segmentação de todos os enunciados em sentenças individuais, etiquetando-as e organizando-as por língua e por tipo frásico (declarativas, interrogativas parciais e totais, chamamentos, imperativos, etc.). Ademais, as gravações das tarefas *Map Task* e *Conversation Task* serão transcritas em documentos de texto, seguindo também os critérios do InAPoP (cf. CRUZ, 2013, p. 17).

Também utilizando-nos do Praat produziremos o espectrograma, a forma de onda e o contorno da frequência fundamental ( $F_0$ ) de cada sentença. Através da análise desses parâmetros acústicos, realizaremos a segmentação das sentenças em palavras e a descrição entoacional, que consiste na identificação e transcrição dos eventos tonais associados ao contorno entoacional. Cabe acrescentar que a descrição entoacional será feita com base na percepção auditiva e na análise do sinal acústico de  $F_0$  e de acordo com os pressupostos teóricos da Fonologia Entoacional Autossegmental Métrica (cf. subseção 2.2).

Após a análise entoacional, investigaremos a relação entre a associação de eventos tonais e a formação de constituintes prosódicos, visando identificar os constituintes relevantes na associação de eventos tonais ao contorno entoacional do PGB e do guineense, com base na análise dos corpora do *Reading Task* (para o PGB) e dos dados de fala coletados através das demais tarefas (cf. subseção 5.1). Na investigação dessa relação, utilizaremos o aparato teórico da Fonologia Prosódica (cf. seção 2.3), no que tange à formação de constituintes prosódicos.

Tendo obtido informações a respeito da estrutura prosódica tanto do PGB quanto do guineense, compararemos os resultados encontrados para essas duas línguas, buscando confirmar nossa hipótese de

que o PGB se constitua como uma variedade de português própria, distinta do português europeu, assim como o PB, que tenha surgido através da interferência de características do sistema linguístico do crioulo guineense, como traços prosódicos e entoacionais, em decorrência do contato entre essas duas línguas.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, buscamos expor os principais aspectos da formação sociolinguística de Guiné-Bissau, uma das primeiras colônias portuguesas na África e o primeiro país africano de colonização portuguesa a se libertar da metrópole. Expusemos o multilinguismo encontrado em seu território e o status ocupado hoje pelo crioulo guineense, a língua mais falada no país e de identidade nacional, assim como do português, que, embora seja a língua oficial, é falado por cerca de 22,5% da população, na maioria das vezes como L2 ou L3, e que acreditamos constituir o PGB, uma variedade distinta da norma lusitana.

Tendo como objetivo analisar como o contato entre essas línguas pode ter interferido em suas características prosódicas, resenhamos um importante estudo da área de contato linguístico que nos aponta como e em que grau uma determinada língua pode influenciar a outra, gerando mudanças em sua estrutura. Apresentamos também trabalhos que levam em consideração os aspectos entoacionais das línguas em contato e como o contato entre as línguas pode levar a *outputs* distintos, de acordo com a história sociolinguística dos falantes, peça fundamental para a compreensão da mudança linguística.

Ademais, abordamos brevemente o aparato teórico da Fonologia Entoacional Autossegmental Métrica e da Fonologia Prosódica que utilizaremos para a realização de nossas análises prosódicas, assim como descrevemos as características sociolinguísticas dos informantes que serão convidados a contribuir com nossa pesquisa, os experimentos para a coleta dos dados de PGB e de guineense e, por fim, os procedimentos de análise.

Com o desenvolvimento de nosso estudo, contribuiremos para a descrição da gramática entoacional de uma variedade de português ainda pouco estudada do ponto de vista prosódico e para um maior entendimento do funcionamento dos sistemas entoacionais das línguas naturais. Ademais, esperamos lançar luz sobre a influência do contato entre línguas na constituição de suas características prosódicas.

## **Referências bibliográficas**

AUGEL, M. P. **O desafio do escombro**: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BECKMAN, M.; PIERREHUMBERT, J. Intonational structure in Japanese and English. **Phonology Yearbook**, v. 3, n. 1, p. 255-309, 1986.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer (Version 5.3.82) [Computer Program], 2014. Versão: 26 julho de 2014. Disponível em: <<http://www.praat.org>>.

BRAGA, Gabriela. O padrão entoacional das sentenças neutras do português falado em São Tomé: uma análise preliminar. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 55-70, 2017.

BRAGA, Gabriela. **Prosódia do português de São Tomé**: o contorno entoacional das sentenças declarativas neutras. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CHAPOUTO, Sandra Marisa da Costa. **Contributo para a descrição de aspetos fonológicos e prosódicos do crioulo guineense**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

COLANTONI, Laura.; GURLEKIAN, Jorge. Convergence and intonation: historical evidence from Buenos Aires Spanish. In: **Bilingualism: Language and Cognition**, v.7, n. 2, ago. 2004, p. 107-119. DOI: 10.1017/S1366728904001488

COSTA, Paula Mendes. **Descrição fonológica do crioulo Guineense**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

COUTO, Hildo Honório do. **O crioulo português da Guiné-Bissau**. Hamburg: Buske, 1994.

COUTO, Hildo Honório do.; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau – um país da CPLP. **PAPIA**, Brasília, n. 20, 2010. Número especial.

CRUZ, Marisa. **Prosodic variation in European Portuguese: phrasing, intonation and rhythm in central-southern varieties**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENING, Charles D. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**, 21st ed. Dallas, Texas: SIL International. 2018. Online version: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 22/09/2018.

FERNANDES, Flaviane Romani. Tonal association in neutral and subject-narrow-focus sentences of Brazilian Portuguese: a comparison with European Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, n. 5-6, p. 91-115, 2007a.

FERNANDES, Flaviane Romani. **Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia**. 2007b. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007b.

FROTA, Sónia. **Prosody and focus in European Portuguese**: phonological phrasing and intonation. New York: Garland Publishing, 2000.

FROTA, Sónia. Nuclear falls and rises in European Portuguese: a phonological analysis of declarative and question intonation. **Probus**. Special Issue on Intonation in Romance edited by José-Ignacio Hualde, v. 14, n. 1, p. 113-146, 2002a.

FROTA, Sónia. Tonal association and target alignment in European Portuguese nuclear falls. In: GUSSENHOVEN, C.; WARNER, N. (eds.) **Laboratory Phonology**, Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, v. 7, p. 387-418, 2002b.

FROTA, Sónia. The phonological status of initial peaks in European Portuguese. **Catalan Journal of Linguistics**, v. 2, p. 133-152, 2003.

FROTA, Sónia. The intonational phonology of European Portuguese. In: JUN, S.-A. (Ed.). **Prosodic Typology II**. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 6-42.

FROTA, Sónia; CRUZ, Marisa. (Coords.). **InAPoP** – Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese. Projeto de investigação científica. Lisboa: Universidade de Lisboa/FCT (PTDC/CLELIN/119787/2010), 2012-2015.

FROTA, Sónia, et al. The phonetics and phonology of intonational phrasing in Romance. In: PRIETO, P.; MASCARO, J.; SOLÉ, M.-J. (eds.) **Prosodic and Segmental Issues in (Romance) Phonology**. Current Issues in Linguistic Theory, p. 131-153, 2007.

FROTA, Sónia et al. Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. In: FROTA, S.; PRIETO, P. (Eds.). **Intonation in Romance**. New York: Oxford University, 2015, p. 235-283.

FROTA, Sónia; VIGÁRIO, Marina. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. In: CASTRO, R.; BARBOSA, P. (orgs.) **Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Coimbra: Associação Portuguesa de Linguística, v. 1, p. 533-555, 2000.

FROTA, Sónia; VIGÁRIO, Marina. Efeitos de peso no Português Europeu. **Saberes no Tempo** – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos. Lisboa: Edições Colibri, 2001, p. 315-333.

FROTA, Sónia; VIGÁRIO, Marina. Intonational Phrasing in two varieties of European Portuguese. In: RIAD, T.; GUSSENHOVEN, C. (eds.) **Tones and Tunes**. Berlin: Mouton de Gruyter, v. 1, p. 265-291, 2007.

HAYES, Bruce; LAHIRI, Aditi. Bengali intonational phonology. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 9, n. 1, p. 47-96, 1991.

KIHM, Allan. **Kriyol Syntax**: The Portuguese-based creole language of Guinea-Bissau. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1994.

LADD, Robert. **Intonational Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LADD, Robert. **Intonational Phonology**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

MELLO, Maria Aparecida Curupaná da Rocha de. **A questão da produtividade morfológica no guineense**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris: 1986.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **Prosodic phonology**: with a new foreword. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2007.

PIERREHUMBERT, Janet. **The phonology and phonetics of English intonation**. 1980. Tese (PhD) – MIT, Cambridge, Mass., 1980.

SANTOS, Vinícius Gonçalves dos. *Entoação do contorno neutro do português de Guiné-Bissau: uma comparação com o português brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Vinícius Gonçalves dos; BRAGA, Gabriela. Associação tonal em sentenças declarativas neutras do português de Bissau e de São Tomé. **PAPIA**, v. 27, n. 1, p. 7-32, 2017.

SANTOS, Vinícius Gonçalves dos; FERNANDES-SVARTMAN, Flaviane Romani. O padrão entoacional neutro do português de Guiné-Bissau: uma comparação preliminar com o português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, p. 48-63, 2014.

SCANTAMBURLO, L. **Dicionário do Guineense**. Volume I: Introdução e notas gramaticais. Bubaque, Guiné-Bissau: Edições Colibri/FASPEBI, 1999.

SELKIRK, Elisabeth. O. **Phonology and syntax: the relation between sound and structure**. Cambridge: The M.I.T. Press, 1984.

SELKIRK, Elisabeth. On derived domains in sentence phonology. **Phonology**, v. 3, p. 371-405, 1986.

SELKIRK, Elisabeth. The interaction of constraints on prosodic phrasing. In: HORNE, M. (Ed.). **Prosody: Theory and Experiment**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 231- 261.

SERRA, Carolina Ribeiro. **Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SIMONET, Miquel. Intonational convergence in language contact: utterance-final F0 contours in Catalan–Spanish early bilinguals. **Journal of the International Phonetic Association**, v. 41, n. 2, p. 157-184, 2011. doi:10.1017/S0025100311000120.

TENANI, Luciani Ester. **Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

THOMASON, Sarah. G.; KAUFMAN, Terrence. **Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics**. Berkeley: University of California Press, 1988.

TONELI, Priscila. **A palavra prosódica no português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

TRUCKENBRODT, Hubert. **Phonological phrases: their relation to syntax, focus and prominence**. 1995. Tese (PhD) – MIT, Cambridge, Mass., 1995.

TRUCKENBRODT, Hubert. On the relation between syntactic phrases and phonological phrases. **Linguistic Inquiry**, v. 30, p. 219-255, 1999.

TRUCKENBRODT, Hubert. The syntax-phonology interface. In: DE LACY, P. **The Cambridge Handbook of Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 435-456.

VIGÁRIO, Marina.; FERNANDES-SVARTMAN, Flaviane Romani. A atribuição de acentos tonais em compostos no português do Brasil. In: BRITO, A. M., et al. (orgs.). **XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística: textos Seleccionados**. Porto: Tip. Nunes, Lda - Maia, v. 1, p. 769-786, 2010.

VIGÁRIO, Marina; FROTA, Sónia. The intonation of Standard and Northern European Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**. Special Issue on Portuguese Phonology edited by W. Leo Wetzels, v.2, n. 2, p. 115-137, 2003.

WINFORD, Donald. Contact-induced changes: Classification and processes. **Diachronica**, v. 22, p. 373–427, 2005.

# Os fios de Ariadne: uma discussão teórica sobre métodos visuais e a proposta de Krumm

Mariana KUHLMANN<sup>1</sup>

**Resumo:** O título do estudo que se apresenta é inspirado no mito de Ariadne: Teseu, por quem ela era apaixonada, é encarregado de executar o Minotauro, um terrível monstro que habitava um labirinto. Receosa de que Teseu nunca mais retornasse, Ariadne lhe presenteia com um fio e com a recomendação de que ele desenrole o carretel enquanto estiver circulando pelo labirinto. Desse modo, Teseu poderia circular pelo labirinto sem se perder. Supomos que a labiríntica experiência da assimilação cultural, muitas vezes implicada em contextos de ensino-aprendizagem de L2, deixa o sujeito em uma situação de vulnerabilidade social. Tal situação pode forçá-lo a se desfazer de sua(s) língua(s) materna(s), seus fios de Ariadne. Isso não necessariamente ocorrerá, por mais que o sujeito expresse contrário em declarações e entrevistas coletadas na ocasião de pesquisa de campo, uma vez que a língua materna (LM) consiste em uma orientação sociocultural fundamental e que os processos de aquisição de línguas ocorrem a sua luz. Ao assumir com base tais reflexões, o presente artigo propõe uma discussão teórica dedicada a abordar os métodos visuais, sobretudo a proposta de Krumm, com vistas a discutir os valores atribuídos por sujeitos plurilíngues às suas referências linguísticas e socioculturais. Consideramos que tanto a discussão quanto a análise aqui propostas consistem em um estudo experimental que buscará investigar em que medida é possível conciliar métodos visuais e questões linguísticas com o objetivo de atingir uma maior compreensão sobre a configuração da condição de sujeitos plurilíngues.

**Palavras-chave:** Métodos visuais. Retratos linguísticos. Identidades linguísticas.

## Introdução

O mito de Ariadne é assim descrito por Bulfinch (2002): Ariadne, filha do rei Minos de Creta, era apaixonada por Teseu. Seu amado foi encarregado de executar o terrível monstro Minotauro que se escondia em um labirinto e ameaçava à sobrevivência de todos que residiam naquela cidade. Receosa de que Teseu pudesse se perder no labirinto, Ariadne presenteia seu amado com um novelo de lã – o fio de Ariadne. A recomendação da princesa é a de que Teseu, enquanto circula pelo labirinto, desenrole o carretel do novelo de modo a demarcar o caminho de volta. Assim, esse fio serviria de referência e orientação em meio a uma situação angustiante e enigmática. O desfecho da história é conhecido: Teseu consegue executar o monstro e graças ao fio de Ariadne sai ileso do labirinto.

O fio de Ariadne nos conduz a refletir sobre quais são as referências que nos orientam e nos trazem segurança em situações em que nos encontramos social e culturalmente vulneráveis. Por sua vez, a pertinência dessas reflexões é projetável em diferentes contextos em que a sobrevivência e o recurso às origens culturais são problematizados. Com vistas a analisar a relação entre o sujeito, a sua língua materna e segundas línguas, supomos que a língua materna, ou ainda as línguas maternas, e as referências culturais a elas vinculadas constituem um fio de Ariadne que orienta o sujeito e lhe assegura um sentimento de enraizamento e pertença a uma comunidade.

---

<sup>1</sup> Mestra pelo do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP). Realizou pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes. E-mail para contato: [mariana.kuhlmann@usp.br](mailto:mariana.kuhlmann@usp.br).

O estudo que se apresenta nesta ocasião propõe uma discussão sobre os métodos visuais ao focar o modelo de Krumm (2003, 2010). Para isso, um dos textos do autor, originalmente escrito em alemão<sup>2</sup>, servirá de respaldo para a exposição e consequente reflexão sobre o tema. Nessas considerações introdutórias, é possível afirmar que esse modelo se constitui enquanto uma alternativa metodológica que procede ao estudo das relações e atitudes linguísticas do sujeito em contextos plurilíngues, sobretudo àqueles marcados pelos movimentos migratórios e pelo crivo da vulnerabilidade social.

Podemos, assim, sumarizar a composição do presente estudo, organizado de modo a contemplar os seguintes tópicos:

- (1) Histórias e biografias linguísticas;
- (2) Breve discussão sobre métodos visuais;
- (3) Análise da proposta de Krumm.

## **1 Histórias (de vidas) linguísticas**

Revuz (2001: 220) afirma que “cada um tem uma história singular com a língua que fala”. A autora, ao discutir sobre os processos de aprendizagem de segundas línguas e o embate que é travado entre tais línguas (L2) e a língua materna (LM), observa que cada sujeito carrega uma narrativa de uso sociopragmaticamente situada. Considerar o que essa narrativa veicula é tão importante quanto encontrar uma abordagem metodológica capaz de apreendê-la de modo que ela os valores linguísticos nela implicados sejam devidamente revelados.

No caso da LM em contextos plurilíngues, a narrativa de uso pode evidenciar uma história de resistência, uma história que relembra momentos vividos no país de origem, uma história que evoca um familiar de quem não se tem mais notícia, uma história de trânsito e de partidas, uma história de conflitos e de dores, mas também de recomeços. Cada história que o sujeito tem com a LM revela particularidades da relação que ele mantém com suas heranças linguísticas e culturais. Do mesmo modo, à medida que o sujeito se engaja na aquisição de uma outra língua, outra história surge: a história com a LE, caso o contexto de ensino-aprendizagem ocorra em seu país de origem, ou com a L2, caso esse contexto esteja situado em seu país de atual residência. Essa narrativa de uso nos traz importantes informações sobre como esse sujeito sobrevive na sociedade de acolhimento.

As dificuldades de compreender e acessar essas histórias linguísticas e os valores que nelas estão incutidos conduziram o linguista austríaco Hans-Jürgen Krumm (2003) a propor o que chama de *Sprachenporträts* (Retratos Linguísticos).

---

<sup>2</sup> O texto de Krumm (2003) a ser discutido foi traduzido pela autora para o português e encontra-se no final do artigo na Seção “Anexo I”.

Com o objetivo de discutir a realidade linguística de sujeitos plurilíngues, Krumm (2003) desenvolveu um método de aplicar uma atividade lúdica e manual, pautada na manipulação de elementos gráficos e pictóricos, para apreender a relação que esses sujeitos estabelecem com as línguas que falam e rastrear os valores que são atribuídos a elas. Um método muito comum em pesquisas que assumem esse escopo de estudo é a realização de entrevistas. Essas entrevistas, geralmente, apresentam perguntas que são variações do seguinte questionamento matriz: que línguas esse sujeito realmente fala e quais as razões que ele tem para falar, ou não, determinada língua?

Um problema que se verifica nesse modo de proceder à análise é que há muitas variáveis que podem interferir na resposta a ser dada de modo que certos valores atribuídos a uma língua podem escapar ao pesquisador. Pode-se, por exemplo, afirmar que uma determinada língua é frequentemente falada com vistas a causar uma determinada impressão de prestígio, quando na realidade, tal língua é raramente usada pelo entrevistado.

Os retratos linguísticos, como veremos adiante, permitem tanto conscientizar o sujeito plurilíngue acerca de suas referências culturais, quanto desvendar respeitosamente a sua situação linguística, de modo a questionar as respostas imediatas que são dadas nas entrevistas e também a própria postura de pesquisadores engajados na busca por dados.

## **2 De cor em cor: métodos visuais a serviço da linguística**

Antes de procedermos a uma discussão mais pormenorizada sobre os retratos linguísticos propostos por Krumm (2001; 2003), cabe tecer algumas considerações sobre a orientação metodológica que ampara o uso dos retratos com a finalidade de obter informações linguísticas. Mais especificamente, referimo-nos ao embate entre LM e L2 na identidade de um sujeito bilíngue ou plurilíngue.

Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015) discutem e contextualizam o conceito de comunidades culturalmente diversas da seguinte forma:

(...) poderíamos considerar esses espaços multiculturais como aquarelas em que comunidades culturalmente diversas convivem a meias paredes com outras comunidades muito diversas, inclusive na língua, sem que a divisão espacial seja capaz de recortar grupos e laços de identidade de modo simples. (LIMA-HERNANDES e CIOCCHI-SASSI, 2015: 105)

A partir do que as autoras afirmam, essas “aquarelas” que integram a experiência linguística de um sujeito multilíngue podem estar internalizadas de tal modo fluído e dinâmico que se torna difícil apreender os laços identitários atados entre ele e a língua. Por essa razão, há a necessidade de buscar métodos que sejam compatíveis com o propósito de realizar uma aproximação com esses laços e diferenciação das cores que compõem tais “aquarelas”.

Conforme Melo-Pfeifer e Simões (2017) afirmam, os métodos visuais consistem no emprego de desenhos, retratos, imagens, manipulação de elementos gráficos e outras representações da mesma natureza para verificar a dimensão cognitiva, afetiva e social de fenômenos linguísticos. Além disso, ainda segundo as autoras, trata-se de um procedimento que ainda não se encontra totalmente estabilizado em termos científicos e, ainda assim, viabiliza diferentes possibilidades de aplicação. E, apesar dessas diferentes possibilidades, é preciso reconhecer que todas elas estão focadas em resgatar um plurilinguismo que é vivenciado cotidianamente ao projetá-lo em um plurilinguismo desenhado ou colorido.

Com vistas a ilustrar e talvez tornar a proposta dos métodos visuais mais concreta, cabe citar alguns trabalhos recentes que se encarregam de empregá-la para abordar as diversas dimensões implicadas no ensino-aprendizagem de línguas. Melo-Pfeifer e Ferreira (2017) mobilizam desenhos feitos por alunos do ensino básico em Portugal para verificar, por meio de uma discussão sobre intertextualidade multimodal, em que medida eles podem disparar o que as autoras chamam de narrativas visuais. Silva (2017), por sua vez, propõe a manipulação e produção de histórias digitais e recursos gráficos como encaminhamento didático para promover a conscientização de heranças linguístico e culturais de alunos lusodescendentes na Alemanha. Já Pippo e Espada (2017) lançam mão de elementos icônicos atribuídos à memória afetiva vinculada à língua portuguesa – como castelos de areia, campos de futebol, pastéis – para discutir crenças e atitudes linguísticas.

É preciso também reconhecer que, a despeito desse largo horizonte de possibilidades metodológicas, os métodos visuais consistem em uma alternativa desafiadora às tendências de análise que muitas vezes ficam restritas ao discurso.

Com efeito, o recurso a métodos visuais desafia uma paisagem metodológica, epistemológica e heurística ainda marcada pela tendência “lingualista” (Block, 2014), que valoriza o texto e o discurso de entre todas as possíveis produções dos sujeitos, e coloca os investigadores diante do complexo semiótico que é o objeto visual, na sua multissemiótica e multimodalidade, em que os elementos verbais poderão ter um lugar, mas que terá que ser sempre interpretado, julgado e relativizado no seu diálogo com os outros elementos. (MELO-PFEIFER e SIMÕES, 2017: 18)

Uma questão que precisa ser considerada é que os métodos visuais podem ser facilmente obliterados por reflexões excessivamente subjetivas do pesquisador. É recomendável, portanto, que esses dados sejam combinados com elementos linguísticos, como entrevistas transcritas, por exemplo. Por meio dessa combinação torna-se possível encontrar vias de acesso ao estatuto das emoções e vivências presentes no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos migratórios de vulnerabilidade social, em que a humilhação que golpeia o sujeito atinge o âmbito do indizível (GONÇALVES, 1998). Angustiado, ele é conduzido a atribuir certos valores às suas referências culturais de modo que nem sempre uma atitude linguística expressa condiz com as suas inclinações identitárias.

A valorização dos métodos visuais, designadamente em DL (didática de línguas), tem acompanhado as discussões acerca do estatuto das emoções, das representações, da afetividade, do simbólico e do “indizível” no processo de ensino-aprendizagem de línguas, numa tentativa de acesso ao sujeito na sua integralidade e na sua complexidade, por vezes difícil de descrever, de se escrever e de se representar verbalmente. (MELO-PFEIFER e SIMÕES, 2017: 18)

Com vistas a aperfeiçoar o emprego dos métodos visuais, Coelho (2015) desenvolveu cinco categorias de análise que orientam o estudo combinado entre os dados recolhidos por meio desses métodos e dados linguísticos:

**Tabela 1 – Categorias de análise de Coelho (2015)**

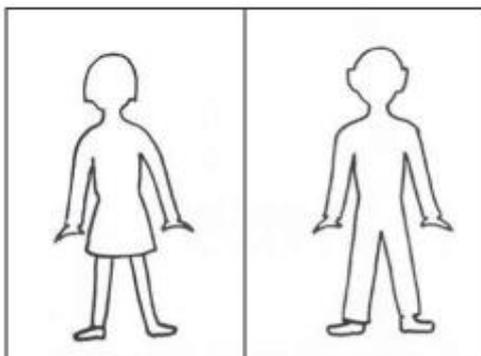
Categorias	Descrição das representações
CT1 – Língua como objeto afetivo	●Representa a relação aluno/língua/cultura através de: -desenho representativo do próprio ou de outrem; -expressões faciais e corporais que demonstram pela língua afeto ou não.
CT2 – Língua como objeto de ensino-aprendizagem	●Representa a imagem da língua associada ao ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o desenho de um livro ou de uma sala de aula.
CT3 – Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	●Representa a relação língua/história de um povo/cultura, no qual são apresentados objetos, monumentos, bandeiras, entre outros, os quais evidenciam a história e a cultura, relacionadas com determinada língua.
CT4 – Língua como objeto de poder	●Representa o poder de uma língua, associado a uma imagem política.
CT5 – Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/integrupais.	●Contém balões de fala ou palavras soltas na língua, indicando a necessidade de comunicação.

**Fonte: elaboração própria.**

## 2.2 A proposta de Krumm

Os retratos linguísticos de Krumm (2003; 2010) são fornecidos por meio de uma atividade aparentemente simples: para cada sujeito a ser entrevistado, são apresentadas silhuetas (*Silhouetten*) de um corpo impresso em papel.

**Imagem 1 – Sugestão de silhueta proposta por Krumm (2003)**



**Fonte: Krumm (2003)**

Como a imagem acima nos mostra, nessa silhueta há apenas o contorno de um corpo sem expressão facial. O pesquisador que conduz essa atividade deverá instruir ao entrevistado que ele pense nas línguas que fazem parte do seu universo linguístico e preencha essa silhueta colorindo e projetando-as no papel. Após finalizar a tarefa, o sujeito deverá apresentar na forma de depoimento, oral ou escrito, o processo que o levou a representar tais línguas de determinado modo e explicitar, na medida do possível, a lógica por detrás de uma biografia linguística. Tanto a imagem colorida quanto o depoimento devem ser analisados no processo de desvendamento das histórias e dos valores em questão, uma vez que essa proposta assume a necessidade de combinar a análise da imagem com dados linguísticos, conforme explanamos anteriormente.

Para Krumm (2003) essa atividade pode ser proposta tanto a adultos quanto a crianças e a adolescentes, não havendo aparentemente restrição de faixa etária, de origem social ou cultural e de gênero. O autor afirma que tanto adultos quanto crianças podem ser receptivos a essa proposta, havendo, talvez, uma certa hesitação por parte dos primeiros no engajamento dessa tarefa. Mesmo assim, Krumm (2003) afirma que ambos os grupos costumam se sentir motivados a expressar suas histórias com as línguas representadas. Em suas palavras, “até adultos apresentam entusiasmo ao descrever seus retratos” (KRUMM, 2003: 45)<sup>3</sup>.

Pode-se dizer que a proposta dessa atividade visa à superação das limitações dos roteiros de entrevista pré-estruturados; no entanto, é preciso reconhecer que é necessário que o pesquisador apresente certa conduta de modo a não interferir no retrato linguístico e a orientar o entrevistado para fazer dessa atividade uma fonte confiável de informações linguísticas. Não se trata, então, de descartar totalmente as entrevistas pré-estruturadas, uma vez que os depoimentos fazem parte da análise. Trata-se de buscar meios que agreguem informações consistentes aos dados extraídos dessas entrevistas. Assim é possível também promover uma compreensão mais pormenorizada sobre quais valores operam quando o sujeito expressa o vínculo que tem com as línguas representadas no retrato.

Krumm (2003) descreve como o entrevistador deve proceder ao propor a feitura de um retrato linguístico. Em geral, a forma como o sujeito deverá colorir a imagem e distribuir as suas línguas é livre. O entrevistador só precisa ser claro quanto ao propósito da atividade: o sujeito deve refletir sobre as línguas que compõem o seu universo linguístico e situá-las no corpo representado na silhueta.

O modo de interpelar deve ser feito vagamente, mas com o propósito definido: se você pudesse preencher esse retrato com as línguas que conhece, como você o faria? Outras perguntas são aceitáveis, desde que o cerne da mensagem seja esse e desde que elas sejam feitas em uma língua que o sujeito compreende, seja a sua língua materna, seja a língua do país onde reside. É importante que o depoimento

---

<sup>3</sup>“Den Einstieg in sprachenbiographisches Erzählen bildet in der Regel ein Sprachenporträt, beidem die eigenen Sprachen mit je verschiedenen Farben in Silhouetten hineingemalt werden (KRUMM, 2001), eine Aktivität, die nicht nur Kinder, sondern – eventuell nach kurzem Zögern – auch Erwachsene mit grossem Eifer ausführen und die in der Regel dazu führt, dass fast alle ihr Porträt beschriften bzw. etwas dazu erzählen wollen”

também seja feito na língua em que o sujeito foi interpelado; obviamente, é importante que o entrevistado seja linguisticamente competente para articular um depoimento e para compreender as tarefas dadas.

As possibilidades de representação são muito ricas e variadas; por isso, é importante que o retrato não seja recolhido pelo pesquisador sem que o entrevistado tenha antes a oportunidade de verbalizar o que o motivou a colorir e a situar de tal modo as línguas representadas: “Os retratos linguísticos devem ser divulgados (“publicados”), eles não devem ser simplesmente deixados de lado ou recolhidos” (KRUMM, 2003: 111)<sup>4</sup>.

Krumm (2003) ainda afirma que o pesquisador ao conduzir a atividade deve tentar interferir o mínimo possível enquanto os sujeitos confeccionam os retratos. Além disso, nada deve ser comentado sobre o quão bem deve-se falar uma língua para que ela seja retratada no desenho; as orientações devem ser relativamente vagas. É importante que os sujeitos expressem suas percepções sobre as “suas línguas” e não se sintam impedidos por meio de diretrizes normativas.

Assim, as atribuições positivas e negativas reservadas ao acervo cultural vinculado a uma língua são evidenciadas na própria voz do falante que narra ou descreve o retrato linguístico em questão. Isso decorre da dinâmica entre a representação das línguas, as cores escolhidas para representá-las e o que chamaremos, nessa ocasião, de índices de corporeidade que transmitem um tipo de relação simbólica entre o sujeito e as línguas que ele fala considerando as referências culturais indissociavelmente vinculadas a elas.

Os exemplos a seguir extraídos de depoimentos da pesquisa de Krumm (2001: 111) acerca de retratos linguísticos feitos por sujeitos multilíngues residentes em países de língua alemã – língua que figura como língua uma das línguas maternas (no caso dos depoimentos 1 e 2) e língua estrangeira (no caso dos depoimentos 3 e 4) – demonstram como a supracitada dinâmica pode ser apreendida por meio da proposta dos retratos linguísticos. Esses depoimentos foram fornecidos pelos entrevistados originalmente em alemão, mas para essa ocasião apresentaremos uma tradução livre deles<sup>5</sup>.

#### **Quadro 2 – Depoimentos de Krumm (2003)**

(1) O inglês está na minha cabeça, porque ele é divertido. O espanhol está no meu corpo porque eu gosto muito da Espanha. Para mim o alemão está nas minhas mãos, porque eu escrevo muito. O italiano está nas minhas pernas porque eu já fui muitas vezes para lá<sup>6</sup>.

(2) Em mim o inglês está na cabeça, porque com essa língua eu tenho que pensar antes de falar. O alemão está nos braços, porque ele é a minha língua materna e por isso é muito fácil. O italiano está na minha barriga, porque eu não consigo falar quase nada<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> “Die Spracheporträt müssen “veröffentlicht”, sie dürfen nicht einfach weggelegt oder eingesammelt”

<sup>5</sup> A versão traduzida do texto de Krumm encontra-se nos Anexos e foi realizada, para fins de pesquisa, pela própria autora do presente artigo.

<sup>6</sup> “Englisch ist bei mir im Kopf, weil es mir Spaß macht. Spanisch ist bei mir im Körper weil ich Spanien sehr mag. Bei mir ist Deutsch in den Händen, weil ich sehr viel schreibe. Italienisch ist in den Beinen, weil ich dort schon oft war” (KRUMM, 2001: 89)

<sup>7</sup> “Englisch ist bei mir im Kopf, weil ich bei dieser Sprache etwas nachdenken muss. Deutsch ist bei mir in den Armen, weil das meine Muttersprache ist um daher sehr leicht ist. Italienisch ist bei mir im Bauch, weil ich es fast nicht kann...” (KRUMM, 2001: 89)

(3) O meu coração é húngaro. As partes mais importantes do meu corpo são húngaras. A minha barriga é italiana, porque eu gosto de comer comida italiana. Minhas pernas são alemãs, porque eu vivo em uma região onde se fala alemão <sup>8</sup> .
(4) Inglês tem a cor verde, porque lá sempre chove. Árabe tem a cor marrom, porque os países árabes têm muitos desertos. Alemão tem a cor preta, porque alemão é difícil. Persa tem a cor azul, porque lá tem um céu bonito <sup>9</sup> .
(5) Para mim o Yoruba está no corpo, porque o corpo não consegue ouvir e eu não consigo entender muito bem Yoruba. O inglês está para mim na cabeça, porque eu às vezes tenho que me concentrar muito para memorizar palavras. O francês está para mim nas pernas, porque ele (o francês) fica muito longe de mim e é difícil de aprender certo apesar de eu desejar isso. E para ir longe, é preciso ter pernas <sup>10</sup> .
(6) Eu colori de acordo com o meu sentimento. Eu não colori de acordo com a minha capacidade de falar. <sup>11</sup>

Fonte: Krumm (2003)

No caso do depoimento número (1), o entrevistado parece descrever o seu retrato à luz de suas preferências e habilidades. Para ele, filho de espanhóis e italianos e residente na Alemanha, o inglês é considerado um idioma divertido; o espanhol presente em seu cotidiano e positivamente valorado ocupa quase todo o seu corpo. O alemão é uma língua aparentemente instrumental e cujo domínio da competência de escrita parece ser avançado. Por fim, o italiano, relativamente distante do universo linguístico foi situado nas pernas, representação que parece estar atrelada com o deslocamento constante para esse país, provavelmente porque há familiares que ainda residem lá.

O sujeito do depoimento (2), filho de italianos e nascido na Alemanha, a LM foi retratada nos braços, provavelmente por ser acessível e facilmente articulada no seu cotidiano. O inglês, aprendido como LE, foi localizado na cabeça por que é considerada uma língua em que ele é capaz de se expressar, mas aparentemente não de maneira espontânea. O italiano, língua materna dos pais foi situada na barriga o que nos conduz à conclusão de que isso retrata certo distanciamento do sujeito em relação a essa língua ou ainda, que essa língua para ele não é tão funcional quanto o alemão (localizado nos braços) e o inglês (localizado na cabeça).

Para o entrevistado do depoimento (3), húngaro, descendente de italianos e residente em um país de língua alemã, os índices de corporeidade mais importantes estão atrelados ao húngaro, sua língua materna, como o coração por exemplo. As outras duas línguas que compõem a sua atual realidade linguística, o alemão e o inglês, ficaram respectivamente distribuídas nas pernas de modo a simbolizar a sua relação com o seu atual país de residência e na barriga, de modo a retratar seus hábitos alimentares.

<sup>8</sup> "Mein Herz ist ungarisch. Die wichtigsten Teile meines Körpers sind ungarisch. Mein Bauch ist Italienisch, weil ich gern Italienisch esse. Meine Beine sind Deutsch, weil ich im deutschen Sprachgebiet lebe." (KRUMM, 2001: 89)

<sup>9</sup> "Englisch hat grüne Farbe, weil dort immer es regnet. Arabisch hat braune Farbe, weil arabische Länder viele Wüsten haben. Deutsch hat schwarze Farbe, weil Deutsch schwer ist. Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat." (KRUMM, 2001: 75)

<sup>10</sup> "Yoruba ist bei mir im Körper, weil der Körper nicht hören kann und ich kann Yoruba nicht so gut verstehen. Englisch ist bei mir im Kopf, weil ich mich manchmal ziemlich konzentrieren muss um mir Vokabeln zu merken. Französisch ist bei mir in den Beinen, weil es für mich sehr fern liegt es richtig zu lernen obwohl das mein Wunsch ist. Und um in die Ferne zu gehen muss man Beine haben." (KRUMM, 2003: 111)

<sup>11</sup> "Ich habe nach meinem Gefühl gemalt. Ich habe nicht nach meinem Können gemalt." (KRUMM, 2003: 112)

Por fim, o depoimento (4) demonstra um processo de representação um pouco diferente dos outros, pois parece que o entrevistado, iraniano, porém residente na Alemanha, se orientou mais pela relação língua-cor do que pelas referências corporais. Seu conhecimento de mundo acerca do espaço geográfico onde se falam as línguas que compõem o seu universo linguístico, bem como as dificuldades vinculadas à aprendizagem da L2, que para ele é o alemão, ampararam a sua reflexão linguística. Vale ressaltar, que o alemão foi considerado um idioma muito difícil e por isso, colorido em preto. Já as suas línguas maternas, o persa e o árabe, foram representados com indícios de afetividade e de modo a evocar aspectos da geografia do lugar onde se fala essas línguas.

É importante salientar que a investigação por meio dos retratos linguísticos pode viabilizar também a investigação de línguas de herança. Por exemplo, o falante pode representar no retrato linguístico uma língua que ele não é linguisticamente competente, mas que por alguma razão ele declara ter um vínculo afetivo com ela. Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015: 265) assim definem as línguas de herança: “Língua aprendida no seio familiar que não é a língua majoritária no país ou comunidade na qual tal família reside (como por exemplo em algumas comunidades indígenas e aborígenes”.

O corpus de Krumm (2003) nos fornece dados que amparam a constatação de que os retratos linguísticos permitem o rastreamento de línguas de herança que possuem importância na identidade do sujeito. No depoimento (5) o falante, residente na Alemanha, alega que o Yoruba é uma língua em que ela não é linguisticamente competente, por não conseguir falar e entender. Mesmo assim, essa língua ocupa um lugar no seu retrato, o que nos leva a concluir que ela compõe a realidade linguística do sujeito e também atua com um elemento integrador da sua identidade com a comunidade origem dos seus familiares.

Outro falante, no depoimento (6) alega que o que o orientou em seu retrato linguístico não foi a sua capacidade de falar, mas sim, o seu “sentimento”. Esses dados são de suma importância, pois evidenciam que a necessidade de levar em consideração a dimensão afetiva do sujeito em discussões que visam à análise de certas realidades linguísticas. Discutir afetos e línguas não é necessariamente uma proposta desconexa com pode parecer em princípio e, a depender do contexto de análise, é de suma importância.

No concerne especificamente às categorias de análise de corpus, parece-nos que a proposta de Krumm (2003) atende aos propósitos das categorias 2, 3 e 4 que foram descritas por Coelho (2005): CT2 – língua como objeto de ensino-aprendizagem; CT3 – língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas e CT4 – língua como objeto de poder.

A proposta de Krumm (2001) foi empregada em outros estudos com vistas a rastrear a relação do sujeito em contextos de migração com as línguas que compõem o seu universo linguístico e de modo a revelar particularidades desses contextos que podem levá-lo a desvalorar a sua LM em função da LE ou ainda, em valorar a sua LM em detrimento da L2. Atribuições positivas e negativas às línguas podem ser retratadas e descritas por meio desse método.

Algumas recorrências são verificáveis nos retratos linguísticos, apesar do repertório linguístico e cultural particular de cada sujeito. Krumm (2003) observou que as línguas que são valoradas como um enfoque prático no cotidiano das pessoas costumam ser representadas na cabeça, não mãos e nas pernas; as línguas maternas costumam ser representadas em vermelho, na região do coração ou na cabeça. Línguas que são importantes, em termos afetivos, para o sujeito, mas não são faladas por ele, costumam ser representadas na barriga.

É preciso sempre ter cautela quando lidamos com quaisquer generalizações, mas, de acordo com o autor, esses dados por ser recorrentes revelam que certas relações simbólicas são representadas por meio dos mesmos índices de corporeidade pelos falantes que falam mais de uma língua, uma vez que “quase metade de todos os retratos linguísticos apresentam o vermelho como a cor da língua materna ou situam a língua materna onde o coração se localiza, que quase todas as línguas situadas na cabeça, nas mãos e nas pernas costumam exercer uma função prática muito importante”<sup>12</sup> (KRUMM, 2003: 113).

Essas constatações, apesar da relevância, precisam ser ressalvada: supomos que tais recorrências podem não ser verificadas em retratos linguísticos produzidos por falantes que apresentam um outro repertório cultural ou que são oriundos de países não ocidentais ou ainda que residem, no momento, em países não ocidentais. Para uns, por exemplo, o vermelho pode não a cor da língua materna.

Os retratos linguísticos foram empregados no estudo de Seals (2017) que partiu do pressuposto de que atribuições negativas a uma língua indicam que o sujeito quer tomar distância das referências culturais e identitárias vinculadas a ela. Com base nesse pressuposto, ela desenvolveu um estudo aliando a análise dos retratos linguísticos e dos depoimentos a um breve levantamento quantitativo sobre as línguas que declaradamente são faladas pelo sujeito.

A autora engajou-se em entrevistar famílias de imigrantes ucranianos residentes nos Estados Unidos com o objetivo de registrar quais línguas eram faladas por eles. Nesse contexto, o ucraniano corresponde à LM e o inglês à LE. O resultado obtido mostrou que para essas famílias, suas línguas maternas eram praticamente irrelevantes e estavam quase que em desuso, sobretudo entre as crianças e os mais jovens.

No entanto, ao aplicar a proposta dos retratos linguísticos, a pesquisadora pôde verificar que ao retratarem as LMs, os entrevistados demonstraram um considerável enfoque sobre elas e expressaram um forte vínculo afetivo com a língua. Essa LM acaba por promover uma sensação de pertencimento a uma comunidade, uma vez que em situações de migração crítica, o pertencimento e participação na vida comunitária do país de acolhimento nem sempre são assegurados.

---

<sup>12</sup> “Dass Valon seinen Körper von oben bis unten in zwei Hälften (blau – Deutsch, rot – Albanisch) teilt (vgl. Krumm, 2001: 11), dass nahezu bei der Hälfte aller Sprachenporträts die Mutterfarbe in roter Farbe als Herz oder zumindest dort, wo das Herz sitzt, eingezeichnet ist, dass die Sprachen in Kopf, Händen und Beinen für die Kinder eine so wichtige Rolle spielen, sollte im Unterricht zur Sprache kommen, z.B. durch Sprachwink-Übungen” (KRUMM, 2003: 113).

Essas constatações nos conduzem a questionar em que medida essas línguas realmente encontravam-se em desuso na ocasião em que essas famílias foram entrevistadas. Para Seals (2017: 15), a disparidade entre os dados reunidos quantitativamente e as informações extraídas dos retratos linguísticos indicam que é preciso cautela para não associar uso linguístico a identificação linguística. Por mais que o sujeito rejeite a sua LM ou declare que não é mais linguisticamente competente em sua LM, a valoração linguística verificável no retrato pode indicar o contrário:

Isso cria uma distinção muito importante que não é frequentemente encontrada nas pesquisas sobre aquisição de língua e multilinguismo: o uso linguístico não influencia diretamente e não reflete diretamente a auto-identificação linguística do sujeito<sup>13</sup>. (SEALS, 2017: 15).

As atribuições negativas reservadas a uma LM no estudo de Seals (2007) resultam de um contexto social que força o sujeito a desvalorizar a sua LM e o impele a rejeitar as referências culturais de seu país de origem. Marginalizado nesse novo espaço social, parece claro que as fronteiras geográficas que foram ultrapassadas por ele não condizem com as fronteiras sociais e culturais que persistem e impedem o seu acesso à cidadania e sustentam uma situação de humilhação social.

A análise de Seals constatou que essas circunstâncias conduzem o sujeito migrante a assumir perante o outro que a sua LM encontra-se em processo de desuso em todas as dimensões de seu cotidiano, seja no ambiente familiar, ou não. No entanto, essa declaração não necessariamente reflete o valor que ele realmente atribui à sua língua, uma vez que as atitudes de rejeição da LM e de valorização da LE foram desmascaradas nos retratos linguísticos. Parece que o ato de declarar o desuso linguístico da LM coaduna com a necessidade de se proteger diante do outro em uma situação crítica que exige que o sujeito se encaixe em um padrão. E por mais que ele afirme o contrário, a LM – ou até mesmo uma LH - permanece como um fio condutor que o leva até as suas raízes.

## **Considerações finais**

Por meio da proposta de Krumm, observamos que as línguas maternas possuem um valor que é internalizado e que, em um primeiro momento, não é declarado sem que haja um processo de reflexão linguística. Daí deriva a disparidade entre os dados referentes ao questionário inicial e aos dados obtidos por meio dos retratos linguísticos. Em princípio, a resposta imediata parece ser dada como se o entrevistado valorasse e assumisse as línguas que parecem ser conhecidas pelo entrevistador; como se ele respondesse aquilo que ele considera ser esperado ou conhecido pelo entrevistador. Essa atitude não reconhece as suas línguas maternas.

---

<sup>13</sup> “This even creates a very important distinction not often found in research on language acquisition and multilingualism: that language use does not directly influence, and is not directly reflective of linguistic self-identification”

Outras línguas, que não necessariamente são as línguas maternas do sujeito, também podem escapar de uma abordagem superficial, mas são reveladas por meio dos retratos linguísticos. Por meio dos dados fornecidos é apreensível a atitude do sujeito, perante o outro, de optar assumir como língua falada/conhecida aquela que é mais prestigiada ou que, em princípio causará uma melhor impressão. No entanto, por debaixo dessa atitude pode haver outras línguas que são mais valorosas para o sujeito sem que ele, contudo, expresse essa atribuição positiva de modo explícito. O exercício de reflexão linguística serve como uma maneira de estimular a conscientização, tanto o entrevistado quando o entrevistador, em relação ao universo linguístico do sujeito que vive uma condição de multilinguismo.

O sujeito que protagoniza uma experiência multilíngue encontra-se em uma condição entre mundos: diferentes referências culturais, diferentes modos de se colocar perante o outro, diferentes modos de falar. A prerrogativa de tal condição é a diversidade, cultural e linguística, que, mesmo em situações adversas que comprometem a cidadania e impõem a língua dominante, persiste como um bastião multicolorido de resistência identitária.

Apesar da aplicabilidade dos retratos linguísticos propostos por Krumm (2003) ainda permanece uma inquietação metodológica: nos dados coletados observamos a recorrência entre os índices de corporeidade, cores e os valores atribuídos às línguas faladas pelo sujeito conforme sugerido pelo autor. No entanto, questionamos ainda em que medida essa recorrência pode ser considerada um padrão geral, uma vez que sujeitos de diferentes origens podem atribuir diferentes significados a elas: a cor vermelha, tão vinculada às línguas maternas nos dados que coletamos, pode ter uma denotação negativa para alguns povos. Supondo a coleta dos retratos confeccionados por sujeitos oriundos desses povos, pode-se verificar que a língua materna, quando valorada positiva e afetivamente, é retrata com outras cores.

Até o presente momento e com base na pesquisa realizada, a recorrência entre os dados fornecidos por Krumm (2001) é verificável sem que possamos afirmar que ela é universal a todos os contextos linguísticos. O que podemos afirmar é que as atribuições entre cor, índice de corporeidade e língua apresentam uma tendência a serem estabilizadas entre sujeitos que compartilham experiências linguísticas e culturais semelhantes. Também pudemos verificar que quando o sujeito entrevistado realizou a tarefa de reflexão linguística por meio dos depoimentos, em geral houve uma valoração positiva e afetiva das línguas maternas.

Após realizar uma incursão teórica no tema dos métodos visuais, pudemos perceber que as atividades de colorir na realidade são atividades de reflexão linguística que permitem tanto a conscientização do sujeito que realiza o retrato quanto do pesquisador que observa o retrato. Os retratos linguísticos confeccionados fornecem muitas informações sobre os valores da realidade linguística deles, o que revelou não apenas embates e enlances entre língua materna e língua estrangeira, mas também evidenciou as línguas de herança do sujeito. Também pudemos verificar, em consonância com o que Seals (2017) explana, que há uma

diferença entre uso e identificação linguística. O sujeito pode falar uma língua sem se identificar com ela; ou ainda, ele pode se identificar com uma língua sem necessariamente falar.

Ainda resta uma inquietação referente à proposta de Krumm (2010) que, nessa ocasião, não conseguimos silenciar. Essa inquietação diz respeito ao modo com que o sujeito retrata as suas referências linguísticas e culturais. Conforme discutimos no decorrer desse estudo, não nos parece viável encontrar um padrão de atribuições linguísticas nos retratos linguísticos, apenas uma tendência à padronização entre sujeitos de uma mesma comunidade ou de uma mesma nacionalidade, uma vez que por mais que a identidade do sujeito seja socialmente construída, a sua subjetividade não parece ser passível de generalizações.

Outra inquietação diz respeito às diferenças culturais entre sujeitos de diferentes comunidades. Concluímos por meio da análise de dados que a relação entre cor, índice de corporeidade e línguas pode variar a depender das origens do sujeito. Sugerimos que o que representa uma relação simbólica positiva para determinadas nacionalidades pode ter uma conotação depreciativa para outras. E vice-versa.

No entanto, o processo de valoração não é desencadeado apenas pela deliberação autônoma do sujeito. Quando é declarado que uma língua é importante para ele, seja numa entrevista baseada em questionários, seja numa pesquisa pautada em retratos linguísticos, é importante considerar que há um contexto social que interfere e atua na configuração da atitude linguística do sujeito de prestigiar ou depreciar uma língua.

Como prova disso, há a constatação da disparidade entre as línguas que foram declaradas no questionário inicial e as línguas que foram representadas nos retratos. Em um primeiro momento, o sujeito parece assumir as línguas que são conhecidas pelo entrevistador e não necessariamente as línguas com as quais ele realmente se identifica. A confecção dos retratos linguísticos juntamente com os depoimentos promove um exercício de reflexão linguística que evidencia línguas, com as línguas de herança, que em uma abordagem superficial podem não ser identificadas.

Em suma, os métodos visuais, sobretudo a proposta de Krumm (2003; 2010), consistem em procedimentos metodológicos eficientes na busca de informações referentes aos valores atribuídos às línguas que são faladas por um sujeito multilíngue e que podem ser empregados com o objetivo de abordar situações de humilhação social à luz de questões linguísticas.

Cabe ainda retornar ao mito de Ariadne que nos inspirou a propor o presente estudo. Não apenas as línguas maternas, mas também as línguas herança consistem em referências linguístico-culturais que promovem um senso de comunidade e pertença que orientam o sujeito em situações de vulnerabilidade social, como é o caso de migrações que ocorrem em circunstâncias críticas. Mesmo quando o sujeito não afirma falar a sua língua materna, ou quando ele não declara conhecer uma língua de herança, consideramos que essas referências linguísticas não podem ser simplesmente descartadas, por mais que haja um impulso

de valoração que conduz o sujeito a adotar certas atitudes linguísticas. Essas línguas permanecem incorporadas ao sujeito e visíveis em seu retrato linguístico. É como se a “aquarela linguística” (LIMA-HERNANDES e CIOCCHI-SASSI: 2015) que compõe o seu país de origem cingisse a sua identidade com os fios das línguas maternas e das línguas de herança. Romper forçosamente com esse fio, ou ainda propor tal rompimento, é um ato de desenraizamento que atenta contra a própria humanidade do sujeito.

## **Referências bibliográficas**

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

COELHO, Mafalda.. **Imagens das Línguas de alunos do 6º ano: um estudo em Aveiro**. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015.

GONÇALVES, José. Humilhação social – um problema político em psicologia. In: **Revista Psicologia USP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

KRUMM, Hans Jürgen. Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: **Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache Rundbrief**. Jona: AkDaf, vol. 61, p. 16-24, 2010.

KRUMM, Hans Jürgen. Mein Bauch ist italienisch. In: BAUMGARTEN, N.; BÖTTGER, C.; MOTZ, M.; PROBST, J. (Orgs.). **Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen**. Bochum: AKS-Verlag, p.110-114, 2003.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina. Língua de herança como integradora de identidades. In: JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: BEM, p. 104-115, 2015.

MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Insituito Politécnico de Santarém, 2017.

MELO-PFEIFER, Sílvia; FERREIRA, Teresa. Diz-me lá o que é que tu desenhaste aqui - das narrativas visuais a uma intertextualidade multimodal? In: MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, p. 129-155, 2017.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvane Serrani-Infanti. In: SIGNORI, Inês. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, p. 213-230, 2001.

SEALS, Corinne. A. Positive and negative identity practices in heritage language education. In: **International Journal of Multilingualism**. Oxford: Taylor & Francis, v. 35, p. 1-21, 2017.

SILVA, Fátima. Uso das histórias digitais na compreensão da identidade dos alunos lusodescendentes na Alemanha. In: MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, p. 105-128, 2017.

PIIPPO, Jarna; ESPADA, Francisco Mira. Futebol, pastéis e castelos de areia - como diversificar as imagens da lusofonia? In: MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, p. 57-82, p. 2017.

## Anexos

### Anexo I – Tradução livre do texto “Minha barriga é italiana” (“Mein Bauch ist italienisch”) de Krumm (2003)

A língua exerce no desenvolvimento da identidade do sujeito um papel central: por meio de nossa primeira língua torna-se possível compreender-nos como sujeitos e, assim, articular-nos. Por essa razão há quem possua dificuldades para aprender a falar uma outra língua. Isso porque o ato de aprender uma nova língua pode representar uma ameaça relacionada à língua e à sua identidade. Entendemos por conflito de bilinguismo as situações em que os falantes são obrigados a assumir uma segunda língua, mas ao mesmo tempo não desejam renunciar à sua primeira língua. Quanto menos ameaçadora parecer uma segunda língua e mais evidente for para o falante que diferentes línguas revelam diferentes facetas do mundo e também descortinam diferentes possibilidades para a nossa experiência pessoal de mundo, então, o processo de aprendizagem será consideravelmente mais bem sucedido.

As crianças desenvolvem logo cedo uma certa consciência linguística e crescem em um mundo multilinguístico. Elas percebem que a mãe fala com elas de um jeito que é diferente do pai e ainda que a vizinha soa de um outro jeito quando fala. Mais tarde, no jardim da infância, elas encontram crianças falantes de outras línguas. Ou elas mesmas pertencem a uma família multilinguística e possuem até atingirem a idade escolar uma história de vida multilinguística. Ao ignorar esse multilinguismo e a experiência de língua das crianças, a escola não torna o aprendizado da língua alemã e de outras línguas mais fácil.

Muito frequentemente, as escolas atuam como se recebessem apenas alunos monolíngues que serão introduzidos em condição de igualdade numa nova língua (cf. considerações de Gogolins sobre os hábitos monolíngues das escolas multiculturais, 1994). No entanto, o aprendizado de línguas seria facilitado se as habilidades linguísticas juntamente com as reflexões das crianças sobre as suas línguas fossem incluídas nas aulas. A produção de retratos linguísticos - conforme a minha experiência com a produção de retratos linguísticos por crianças na faixa etária de 7 a 14 anos (cf. Krumm 2001) - permitiu constatar que já na idade escolar as crianças desenvolvem consciência linguística e se conscientizam sobre a sua riqueza linguística. No entanto, para que essa atividade seja bem sucedida é preciso que algumas regras que permitam que as crianças se expressem sobre tais processos de conscientização e se envolvam com eles sem medo sejam estabelecidas:

1. A produção dos retratos linguísticos é voluntária. Algumas crianças vivenciaram experiências negativas em relação às suas línguas - isso vale, por exemplo, para filhos de migrantes, que foram proibidos de dizer que a sua língua materna é curdo e vale também para crianças que foram caçadas em razão da variedade linguística que falavam.
2. Para o retrato linguístico as crianças devem receber silhuetas que serão coloridas com lápis de cor de modo a representar as suas línguas. Em princípio, o retrato linguístico deve ser uma atividade de pintura, isto é, as

silhuetas distribuídas devem ser diretas e relativamente abstratas, de modo que as crianças possam imaginar e começar a colorir essas figuras, no todo ou em partes, e eventualmente vesti-las, cobrindo a cabeça com cabelos ou desenhando "sapatos linguísticos". Isso porque elas possuem diferentes percepções sobre onde e porque cada uma de suas línguas estão distribuídas em seu corpo.

Felix, 11 anos

O inglês está na minha cabeça, porque ele é divertido. O espanhol está no meu corpo porque eu gosto muito de espanhol. Para mim o alemão está nas minhas mãos, porque eu escrevo muito. O italiano está nas minhas pernas porque eu já fui muitas vezes para lá.

Jogie, 11 anos

Para mim o Yoruba está no corpo, porque o corpo não consegue ouvir e eu não consigo entender muito bem Yoruba. O inglês está para mim na cabeça, porque eu às vezes tenho que me concentrar muito para memorizar palavras. O francês está para mim nas pernas, porque ele (o francês) fica muito longe de mim e é difícil de aprender certo apesar de eu desejar isso. E para ir longe, é preciso ter pernas.

3. Não deve haver diretrizes sobre como as línguas serão pintadas no corpo, inclusive se a criança deve dizer ou escrever algo. Quando as crianças quiserem e puderem descrever o seus retratos, elas devem o fazer naturalmente. A minha experiência indica que elas o fazem de bom grado durante a atividade. Além disso nada deve ser comentado sobre o quão bem se deve falar uma língua para que ela seja retratada no desenho. Aqui os professores devem se expressar discretamente e vagamente: todas as línguas que vocês conhecem e que vocês conseguem falar algo podem ser representadas. É importante que as crianças expressem as percepções sobre "suas línguas" e não se sintam impedidas por meio de diretrizes normativas.

Denise, 11 anos

Eu colori de acordo com o meu sentimento. Eu não colori de acordo com a minha capacidade de falar.

Benjamin, 11 anos

(Coloriu em seu retrato o italiano, apesar de não conseguir falar)

Italiano é uma língua bonita.

Também coloriu com destaque o sueco

Em sueco eu entendo apenas uma palavra: "Boa tarde"

4. Os retratos linguísticos devem ser expostos, eles não devem deixados de lado ou recolhidos. Essa atividade pode ser para muitas crianças uma primeira oportunidade de dizer algo sobre suas línguas. Esse momento é frequentemente uma nova experiência, sobretudo de questionamento para elas (em parte porque muitas assumem que são bilingues e encontram-se satisfeitas com a questão da língua materna). A depender da

situação em sala de aula, todos os que quiserem devem mostrar os seus retratos e contar algo sobre ele. Nessa ocasião muitos conflitos linguísticos, histórias de migração, mas também preferências pessoais e medos (de aprendizagem de línguas) veem à tona.

Martin, 12 anos

Em mim o inglês está na cabeça, porque com essa língua eu tenho que pensar alguma coisa. O alemão está nos braços, porque ele é a minha língua materna e por isso é muito fácil. O italiano está na minha barriga, porque eu não consigo falar quase nada.

Ferenc, 12 anos

O meu coração é húngaro. As partes mais importantes do meu corpo são húngaras. A minha barriga é italiana, porque eu gosto de comer comida italiana. Minhas pernas são alemãs, porque eu vivo em uma região onde se fala alemão.

Essas explicações dos retratos linguísticos podem ser feitas ou enviadas posteriormente. Assim, faz sentido expor as imagens na sala e - eventualmente em uma próxima aula - contar algo sobre os retratos, rotulá-los com palavras-chave ou até mesmo a partir da terceira ou quarta aula escrever um pequeno texto. Assim, é importante que cada sujeito<sup>14</sup> tenha a oportunidade, de mostrar para o grupo as sua competência linguística. Por isso, sugere-se que além das descrições e histórias sejam propostas as seguintes tarefas:

-cada criança, que assim o queira, pode falar uma palavra ou um texto (um poema ou uma canção) sobre um ou duas línguas representadas no seu retrato.

-cada criança pode trazer algo sobre as suas línguas: uma moeda, em que há algo escrito nessa língua, uma lata de conservas, um cardápio, qualquer texto nessa língua ou até mesmo um objeto do país, onde se fala essa língua.

5. Todo o grupo deve se envolver, com o auxílio dos retratos linguísticos, na diversidade linguística do mundo.

Ebi, Irã, 10 anos

Inglês tem a cor verde, porque lá sempre chove.

Árabe tem a cor marrom, porque os países árabes têm muitos desertos.

Alemão tem a cor preta, porque alemão é difícil.

Persa tem a cor azul, porque lá tem um céu bonito.

Em um mapa podem ser marcados os países com bandeirinhas coloridas, onde cada língua está "em casa" e é falada. Assim, outros falantes podem e conseguem observar se outros colegas encontraram os países certos. Há crianças na sala que vêm de outros países e eventualmente possuem parentes que vivem lá e os

---

<sup>14</sup> A tradução direta do termo empregado por Krumm é *Sprachbesitzer*, *proprietário de línguas*. Nos pareceu que expressão em português traz uma série de problemas de ordem conceitual, uma vez que coloca a língua como um objeto estanque, estável e passível de ser mecanicamente possuído.

visitam e com isso é possível para eles reconstruir e desenhar os trajetos percorridos ("Como se vai até lá?/ Como você foi de lá até aqui?")

O caminho contrário também é possível: cada criança procura em casa um texto em uma outra língua (as embalagens de produtos costumam ser uma boa fonte de informações pois são escritas em mais de uma língua<sup>15</sup>; isso significa que cada um poderá achar alguma coisa interessante) - então, será verificado se há alguém na sala que consegue falar essa língua e, eventualmente, até mesmo ler o texto.

Finalmente é possível propor um jogo de "quartetos linguísticos": a sala será dividida em 4 grupos, no quais 4 línguas serão representadas em cada um. Cada grupo receberá uma palavra que supostamente os alunos conhecem (Por exemplo: mãe, criança, por favor, obrigada, casa, etc.) e que será escrita por eles em cartões. Os cartões deverão ser reunidos, misturados e distribuídos. Agora cada quarteto deverá descobrir os falantes que têm mais informações sobre as línguas.

Mas certamente deve-se investigar qual é a língua que consta no cartão recebido: de qual língua vem a expressão "ekmek"<sup>16</sup> e o que isso significa? Caso haja crianças cujo turco é a língua materna, então tal expressão pode ser apresentada na atividade. Os cartões também podem ser preparados pelo próprio professor com a ajuda de um dicionário de viagem e distribuídos às respectivas crianças. Assim, para os outros, a experiência de desvendamento<sup>17</sup> para a questão "que língua é essa" seja talvez maior ainda.

6. A corporeidade da experiência linguística deve ser levada em consideração durante o trabalho com os retratos linguísticos, assim como durante o aprendizado de uma língua estrangeira. As crianças "se incorporam" enquanto fazem seus retratos linguísticos e estabelecem uma relação indivisível entre seu corpo e as línguas que são faladas por elas.

Cristina, 14 anos

Alemão: na cabeça, porque essa é a língua em que eu penso.

Espanhol: na cabeça, porque é a minha segunda língua materna.

Inglês: no pescoço e nos pés; não falo com fluência. Eu não consigo me expressar frequentemente como eu quero – "pé frio", "sapo na garganta".

Italiano: no coração, porque eu gostaria de falar de qualquer jeito e eu amo o país.

---

<sup>15</sup> No contexto da União Europeia as embalagens dos produtos apresentam, normalmente, os rótulos nas línguas oficiais do bloco. Os cidadãos da União Europeia têm o direito de se dirigir às instituições oficiais em qualquer uma das 24 línguas e de serem respondidos. Além disso, quaisquer projetos de lei devem ser obrigatoriamente traduzidos para todos os idiomas oficiais no prazo de no máximo oito semanas.

<sup>16</sup> "Ekmek" significa pão em português.

<sup>17</sup> O termo usado por Krumm no texto original é "Aha-Erlebnis", um conceito postulado pelo psicólogo Karl Bühler e que consiste na experiência de desvendamento de um problema após um processo de investigação.

Que Valon tenha dividido seu corpo de cima até embaixo em duas metades (azul – alemão; vermelho – albanês), que quase metade de todos os retratos linguísticos apresentam o vermelho como a cor da língua materna ou situem a língua materna onde o coração se localiza, que as línguas situadas na cabeça, nas mãos e nas pernas costumam exercer uma função prática muito importante. Essas questões devem ser discutidas em sala de aula por meio de exercícios de movimentação e gesticulação. Por exemplo:

-Para uma canção em inglês ou um texto, todos que coloriram o inglês na cabeça, devem balançá-la; todos que coloriram nas mãos, devem acenar; todos que coloriram nas pernas e pés devem dançar, e assim por diante.

-Exercícios individuais também são concebíveis. Cristiana, a criança que coloriu o inglês no pescoço, pode coaxar; aqueles, que coloriram o italiano na barriga, porque gostam de comer comida italiana, podem tentar pronunciar corretamente uma palavra como *Spaghetti*. Aqueles, que coloriram o alemão em preto por considerarem uma língua difícil, podem tentar encontrar palavras em alemão que sejam fáceis de pronunciar, como braço ou perna, ou, por exemplo, palavras estrangeiras, como àquelas que vêm das suas respectivas línguas maternas e que, por essa razão, não são tão difíceis. Essas formas de incorporação ajudam a superar inibições e medos linguísticos.

7. Um retrato linguístico da classe ou da escola deve deixar claro que não só indivíduos, mas toda a classe/escola/cidade tem uma grande diversidade linguística. Em primeiro lugar, um barômetro linguístico de classe poderia ser feito para mostrar quantos idiomas diferentes são falados no grupo com cada palavra em uma nova língua e com cada criança trazendo novos idiomas para a sala de aula, o nível do barômetro aumentará (o que torna mais fácil para as novas crianças se integrarem, pois podem contribuir diretamente para o aumento do barômetro). Talvez pode ser que esse barômetro da classe se transforme em um barômetro da escola. Em longo prazo poderá ser distinguido por meio das cores quantas línguas podemos falar, em quantas línguas podemos escrever, quantas línguas podemos constatar quando questionamos nossos amigos, pais, etc. Por essa razão, Schader (2000: 109) sugere a confecção de uma tabela de línguas na sala (ou na escola) que será gradualmente expandida.

Durante todas essas atividades é importante manter em foco os objetivos gerais:

-As crianças devem ser conscientizadas sobre a sua diversidade linguística – isso também se aplica aos filhos de migrantes que podem cometer mais erros gramaticais em alemão mas também contribuem para a riqueza linguística do grupo.

-O objetivo é desenvolver a conscientização linguística que conduz as crianças a entenderem o aprendizado da língua e o multilinguismo como um elemento natural em seu mundo. Também torna mais fácil estimulá-los a aprender outros idiomas.

-As crianças devem ter a experiência de poder se comunicar com pessoas diferentes, que falam outras línguas, que possuem outras aparências, de modo que elas possam compreender que é possível aprender algo com essa experiência.

Para os professores, o reconhecimento do multilinguismo da sala de aula poderia ser uma ocasião para confiar mais nas crianças, dar-lhes mais a palavra e talvez até sentir vontade de descobrir novas línguas. Ao mesmo tempo, os retratos de linguagem e seus comentários pelos alunos fornecem acesso às teorias subjetivas de jovens aprendizes de línguas de modo que é possível considerar com mais consistência emoção e cognição, conforme House (1998) já afirma:

A maior complexidade da rede cognitiva existente (deveria necessitar) necessita de uma maior conscientização dos contrastes e semelhanças estruturais, linguísticas e culturais [...], i. e. a consciência metalinguística e metapragmática deveria ser promovida de uma maneira especial, de modo que o que um aluno já sabe possa ser totalmente utilizado. (HOUSE, 1998: 95)

# Processos cognitivos complexos na codificação sintática da imprecisão: o emprego de meio (*que*) por falantes de PLH

Priscilla de Almeida NOGUEIRA<sup>12</sup>

**Resumo:** Aliando princípios da Linguística Cognitiva à análise do nível de aquisição do português por crianças falantes do português como língua de herança (PLH), o presente artigo vincula-se a uma pesquisa de doutorado, em andamento, desenvolvida entre o Brasil e a Alemanha. Com o objetivo de verificar a apreensão de construções linguísticas codificadoras de imprecisão (por exemplo, meio, quase, a maioria), aplicamos testes de identificação e compreensão das intenções sintaticamente codificadas nessas construções, além de testes de emprego das mesmas, a crianças de origem teuto-brasileira divididas em dois grupos: falantes de PLH e do português como língua materna. Os resultados, analisados sob a perspectiva da cognição e a partir da aplicação do princípio de iconicidade (GIVÓN, 1983), revelam a atuação de complexos processos cognitivos na codificação sintática das intenções pelos participantes da pesquisa. A análise comparativa desenvolvida a partir dos dados coletados através da aplicação dos testes aos dois diferentes grupos surpreende, uma vez que falantes de PLH são, muitas vezes, considerados como falantes cuja aquisição da língua não se completou ou não pôde atingir grande complexidade. As conclusões parciais da pesquisa indicam um nível de compreensão de intenções codificadas em construções linguísticas bastante semelhante entre os grupos, o que nos conduz a uma melhor compreensão a respeito das habilidades linguísticas dos falantes de PLH.

**Palavras-chave:** PLH. Codificação de intenções. Imprecisão. Processos cognitivos. Meio (*que*).

## Introdução

O fazer-se da língua é um processamento cognitivo-social e se a mesma reage a forças icônicas para modelar seu produto formal, não é o acaso que responde por isso e tampouco o caos a revolve. Processamentos cognitivos humanos guiam-na num movimento contínuo influenciado por forças que operam simultaneamente a depender de motivações, capacidades e interesses. Esses são os conceitos norteadores deste artigo, que tem como objetivo investigar alguns dos processos cognitivos envolvidos na complexa codificação sintática da imprecisão por falantes do português como língua de herança (doravante PLH), através do emprego da construção linguística *meio* e daquela que aparenta ser sua forma concorrente – *meio que* –, mas que, intuitivamente, seria uma expressão de função inovadora. Desenvolvemos nossa análise à luz da Linguística Cognitiva, cujos conceitos básicos encabeçam este artigo.

## 1 Embasamento teórico

### 1.1 A Linguística Cognitiva e sua concepção de linguagem

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FLP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Célia Pereira Lima-Hernandes. E-mail para contato: [priscillanogueira27@gmail.com](mailto:priscillanogueira27@gmail.com).

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Consideramos importante ressaltar, inicialmente, que o termo “cognitiva” na nomenclatura “Linguística Cognitiva” precisa ser compreendido com cautela. Uma vez que a Gramática Gerativa definitivamente também atribui um *status* mental à linguagem e defende uma concepção cognitiva, é necessário ressaltar a especificidade da Linguística Cognitiva. Geeraerts (2006) assim se refere ao termo “cognitiva” em Linguística Cognitiva:

*It does not only signal that language is a psychologically real phenomenon (and that linguistics is part of the cognitive sciences), but also that the processing and storage of information is a crucial design feature of language. Linguistics is not just about knowledge of the language (that's the focus of generative grammar), but language itself is a form of knowledge – and has to be analyzed accordingly, with a focus on meaning<sup>3</sup>. (GEERAERTS, 2006, p. 3).*

Além do foco no significado, que será posteriormente abordado, a Linguística Cognitiva tem ainda como pilar de sua teoria a concepção da linguagem como uma faculdade cognitiva não autônoma, cuja organização seja regida por princípios cognitivos gerais. Croft & Cruse (2010:1) assim definiram as três principais hipóteses guiadoras da Linguística Cognitiva: “*language is not an autonomous cognitive faculty; grammar is conceptualization; knowledge of language emerges from language use<sup>4</sup>*.” Será, portanto, a partir da análise da língua em uso que a investigação sobre processos mentais gerais será possível.

Investigar um fenômeno linguístico sob a perspectiva da Linguística Cognitiva é, assim, ir além do que está visível, aparente. É aprofundar-se e trazer à luz a parte invisível do *iceberg* – para recuperarmos a metáfora de Fauconnier (1997: 1): “*A recurrent finding has been that visible language is only the tip of the iceberg of invisible meaning construction that goes on as we think and talk. This hidden, backstage cognition defines our mental and social life. Language is one of its prominent external manifestations<sup>5</sup>*.” A investigação da construção de significado e dos processos a ela subjacentes revela a riqueza dos sistemas intrínsecos aos recursos gramaticais que empregamos em nosso cotidiano e a complexidade das configurações mentais inerentes às construções linguísticas presentes em nossos discursos, aparentemente, pouco elaborados. Submeter uma análise linguística à luz da Linguística Cognitiva é permitir o acesso a ricas fontes de dados.

Por exemplo, o conhecimento das circunstâncias em que as produções linguísticas ocorreram e de algumas das inferências que puderam ser realizadas pelos interlocutores, bem como suposições a respeito de possíveis compreensões do sentido de construções linguísticas em diferentes contextos de uso. Seriam esses os documentos a serem investigados neste artigo. Fauconnier (1997:8) ratifica essa posição ao afirmar:

---

<sup>3</sup> “Esse (o termo “cognitiva” em Linguística Cognitiva) não apenas sinaliza que a linguagem é um fenômeno psicologicamente real (e que linguística é parte das ciências cognitivas), mas também que o processamento e estocagem de informação é uma característica crucial da linguagem. Linguística não se trata apenas de conhecimento da linguagem (esse é o foco da gramática gerativa), mas a linguagem é, em si, uma forma de conhecimento – e deve ser assim analisada, com o foco no significado”. (Nossa tradução.)

<sup>4</sup> “A linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma; a gramática é conceitualização; o conhecimento da linguagem emerge do uso da linguagem”. (Nossa tradução.)

<sup>5</sup> “Uma constatação recorrente tem sido a de que a linguagem visível é apenas a ponta do iceberg da construção invisível de significados que ocorre enquanto pensamos e conversamos. Essa cognição oculta, dos bastidores, define nossa vida mental e social. A linguagem é uma de suas manifestações externas proeminentes”. (Nossa tradução.)

*(...) language data suffers when it is restricted to language, for the simple reason that the interesting cognitive constructions underlying language use have to do with complete situations that include highly structured background knowledge, various kinds of reasoning, on-line meaning construction, and negotiation of meaning<sup>6</sup>.*

São esses os fundamentos que guiarão a análise da constituição de significado operado pelas construções linguísticas às quais nos dedicaremos posteriormente neste artigo.

As construções linguísticas focadas em nosso estudo assumem diferentes funções a depender do contexto, das intenções dos usuários da língua e dos processos cognitivos e sociais a eles subjacentes. Como observaremos, os contextos sociais nos quais os participantes da pesquisa estão envolvidos diferem-se em grande medida: em um grupo, temos falantes de PLH e, em outro, falantes de português como língua materna (doravante PLM). Supomos que a elaboração de uma análise comparativa entre a complexidade da codificação de intenções desses grupos geraria interessantes contribuições para a melhor compreensão do nível de complexidade atingido por falantes de PLH na aquisição do português.

Perceber como o indivíduo codifica uma intenção pressupõe recolher pistas de processamentos cognitivos na codificação linguística. É o que fazemos na análise dos padrões funcionais de *meio (que)* por nós identificados. Ocorre que as intenções de codificação não são imotivadas. Alguns princípios permitem identificar as motivações.

## 1.2 O princípio de iconicidade e os subprincípios de quantidade e distância

O princípio da iconicidade (GIVÓN, 1983) assenta-se na relação entre gramática e cognição que postula haver uma relação motivada entre forma e significado, isto é, entre expressão e conteúdo. A estrutura da língua reflete, de alguma forma, a experiência do falante. Na língua, nada é arbitrário e a relação entre forma e significado é motivada, apreensível pelo princípio da iconicidade.

Os estudos linguísticos que envolveram o princípio de iconicidade permitiram em suas análises e encaminhamentos verificar que alguns subprincípios fortalecem-se enquanto métodos de identificação de motivações contextuais. São dois os subprincípios: (i) subprincípio da quantidade: quanto maior, mais relevante – o que, muitas vezes, está relacionado à previsibilidade – for a quantidade de informação a ser transmitida ao interlocutor, maior será a quantidade de forma a ser utilizada em sua codificação morfosintática; (ii) subprincípio da distância: quanto mais distantes as informações estiverem cognitivamente, mais distantes serão também colocadas sintaticamente.

Desse modo, tudo aquilo que for mais simples e esperado, já previsto pelos usuários da língua, será expresso com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo, receberá menor codificação;

---

<sup>6</sup> “(...) os dados de língua sofrem quando são restritos à língua, pela simples razão de que as interessantes construções cognitivas subjacentes ao uso da língua têm a ver com situações completas que incluem conhecimento de base altamente estruturado, vários tipos de raciocínio, construção de significado on-line e negociação de significado”. (Nossa tradução.)

ocorrendo o oposto com informações imprevisíveis, que receberão, por sua vez, codificações maiores (com maior quantidade de forma) ou mais complexas, embora de mesmo tamanho. Então, o que está em jogo não é somente o tamanho formal, mas a complexidade do pensamento, que tende a refletir-se na complexidade de expressão, como postulou Givón (1983:18): *“the more disruptive, surprising, discontinuous or hard to process a topic is, the more coding material must be assigned to it”*. A opção pelo uso de uma construção em detrimento de outra jamais seria, portanto, arbitrária ou não carregada de significado.

Objetivamos identificar, portanto, como esses subprincípios atuam nas escolhas linguísticas empregadas por falantes de PLM e PLH. Para concluir o embasamento teórico deste artigo, esclarecemos brevemente, a seguir, as acepções de “língua materna” e de “língua de herança” aqui assumidas.

### 1.3 Os conceitos de “língua materna” e de “língua de herança”

O esclarecimento sobre as terminologias utilizadas neste artigo é necessário, uma vez que, por exemplo, a língua materna não coincidirá necessariamente, no caso dos participantes da pesquisa, com a língua da mãe. Faneca (2016) discute esta terminologia e a associação com o conceito de “mãe”. Segundo a autora:

(...) ao apontar-se a LM “como aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte” (Andrade, 1997:54), se está a colocar o enfoque na competência de uso de uma língua que poderá ser diferente daquela que se aprendeu com a mãe. Com efeito, a língua em que se pensa ou que se domina melhor pode ir sofrendo alterações ao longo da vida, o que implica que se questione a ordem de aprendizagem das línguas quando se pretende identificar a LM (...). O que parece ser fundamental na tentativa de definição de LM é o facto de ser a língua *“dans laquelle s’est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité”*<sup>8</sup> (Dabène, 1994:15). (FANECA, 2016, p.136, 137)

Portanto, consideramos como língua materna, neste artigo, aquela em que se construiu a função simbólica primordial da criança, a língua da primeira socialização (GROSSO, 2010:63) e a que, além disso, manteve-se como língua dominante – aquela com a qual o contato é mais amplo na maioria dos contextos de interação social – em sua vida e assim permanece até o presente momento. Cronologicamente, consideramos a língua materna como a primeira língua, que se aprende durante a primeira infância, de modo inconsciente e espontâneo.

O termo “língua de herança”, por sua vez, foi assim definido por Ortiz Alvarez (2016):

A língua de herança (doravante LH) é um termo com forte tendência sociolinguística que corresponde à aquisição de uma língua minoritária em contexto de migração. É aprendida

<sup>7</sup> “Quanto mais perturbador, surpreendente, descontínuo ou difícil de processar é um tópico, mais material codificado deve ser atribuído a ele”. (Nossa tradução.)

<sup>8</sup> “(...) em que a própria função da linguagem se organizou, como função simbólica primordial, e a que acompanhou a construção da personalidade”. (Nossa tradução.)

no seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida pela criança. (...) a LH, apesar de ser uma língua adquirida naturalmente desde a infância precoce, não é a língua dominante do FH<sup>9</sup>. (ORTIZ ALVAREZ, 2016, p. 64)

Como mencionamos anteriormente, a língua materna seria, cronologicamente, também a primeira a ser adquirida. Defendemos, portanto, que os diferentes *status* assumidos pelas línguas ao longo da vida do indivíduo bilíngue (ou multilíngue) sejam mutáveis, flexíveis. Assim, por exemplo, um indivíduo nascido na Alemanha, cujos pais são brasileiros e se comunicam (entre si e com a criança) apenas em português, teve o português como língua materna ao nascer – foi a língua através da qual a função simbólica primordial se construiu e a socialização se iniciou. Entretanto, quando as interações sociais começam a se expandir para além do seio familiar – entrada na creche, no jardim de infância, na escola (JENNINGS-WINTERLE; COIMBRA DE SÁ; NOGUEIRA, 2018) –, a língua alemã torna-se a língua dominante, aquela com a qual a criança tem mais contato, e o português, além de ter sido a língua materna, torna-se a língua de herança. O *status* da língua sofreu, assim, alteração e poderá continuar a modificar-se, a depender de mudanças no ambiente sociocultural do indivíduo. A voz de Bono (2016:37) ganha eco, quando insiste na necessidade de desconstruir a imagem que tradicionalmente se tem das línguas como entidades concretas e claramente diferenciadas, às quais se pode aplicar etiquetas.

Polinsky (2008:149) fará referência a esse processo ao afirmar que a LH “foi a primeira ao nível da ordem de aquisição, mas não foi completamente adquirida devido à mudança para outra língua dominante. Um indivíduo pode usar a língua de herança em determinadas condições, mas a sua língua primária é outra.” Postulamos, entretanto, que o processo de aquisição da língua de herança possa, sim, ser completo. A partir da análise apresentada neste artigo, verificaremos como se dá a identificação e compreensão de intenções complexas codificadas em construções linguísticas e o nível de complexidade dos falantes de PLH na sua própria codificação sintática da imprecisão.

Em nossa perspectiva, afirmamos, ainda, que a língua de herança não está sempre inserida em um contexto de migração. Como Bono (2016:29) evidencia, “(...) *las lenguas de herencia pueden también pertenecer a grupos minoritarios nativos de una cierta región: las lenguas aborígenes australianas, el Bréton en Francia, el quechua y el aimara en la región andina de América del sur pueden ser considerados como lenguas de herencia*<sup>10</sup>.” Além disso, nem todas as línguas de herança serão minoritárias. Algumas poderão ser a língua majoritária em nível regional ou local, como é o caso do espanhol em algumas zonas dos Estados Unidos.

Assumimos, portanto, neste artigo, a língua de herança como a que é diferente da língua oficial e com a qual o falante possui uma conexão histórica ou pessoal (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015;

<sup>9</sup> Abreviação para “falante de herança”.

<sup>10</sup> “(...) as línguas de herança podem também pertencer a grupos minoritários nativos de uma certa região: as línguas aborígenes australianas, o bretão na França, o quechua e o aimará na região andina de América do Sul podem ser considerados como língua de herança”. (Nossa tradução.)

SARTIN, 2016). A língua de herança confere aos falantes competências bilíngues mais ou menos desenvolvidas, colocadas em um *continuum*. Concordamos, por fim, com Bono (2016:33) ao afirmar que: “*los hablantes de herencia son, por excelencia, estudiantes dotados de repertorios verbales híbridos y fluidos, cuya experiencia lingüística y cultural presenta tal complejidad y diversidad que no es posible reducirla a las categorías clásicas sobre las que se fundan los modelos teóricos de la adquisición (L1/L2/L3)*”<sup>11</sup>.”

Tendo esclarecido os termos utilizados, apresentamos, a seguir, os instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa.

## 2 Metodologia

Os informantes da pesquisa a que o presente artigo se refere são: 7 falantes de PLH<sup>12</sup> de origem teuto-brasileira, residentes na Alemanha, pertencentes à faixa etária entre 8 e 14 anos e 12 falantes de PLM, de origem teuto-brasileira, nascidos e residentes – ao longo de toda a vida até o presente momento – no Brasil, pertencentes à mesma faixa etária. Os métodos de pesquisa aplicados para realizar a investigação mencionada anteriormente encontram-se descritos nas subseções a seguir.

### 2.1 Aplicação de teste escrito de percepção e compreensão

Para atender ao objetivo de verificação do reconhecimento e do entendimento das intenções codificadas nas construções linguísticas de imprecisão, aplicamos um teste escrito que envolveu trechos retirados da versão em língua portuguesa do livro “*Alice’s Adventure in Wonderland*” de Lewis Carroll (2003) na tradução de Nicolau Sevcenko (2009). A escolha dessa obra para a realização do teste é justificada pelo fato de acreditarmos que essa se adapta às diferentes faixas etárias as quais esta pesquisa pretende abranger, uma vez que apresenta uma linguagem simples, de entendimento possível às crianças mais novas, porém não infantilizada, passível de despertar o interesse das mais velhas.

Para esse teste, foi realizado rastreamento das construções linguísticas de imprecisão, identificadas durante os projetos de Iniciação Científica e de Mestrado (NOGUEIRA, 2010, 2014) na versão em português da obra selecionada. Excertos que contêm essas construções foram apresentados e, em seguida, perguntas foram formuladas sobre os possíveis efeitos de sentido, mas não diretamente – sem que o objetivo de investigação da pesquisadora pudesse ser identificado, – com a intenção de verificar se os informantes percebem as intenções mais abstratas e complexas codificadas sintaticamente pelas construções e se as

---

<sup>11</sup> “(...) os falantes de herança são, por excelência, estudantes dotados de repertórios verbais híbridos e fluidos, cuja experiência linguística e cultural apresenta tal complexidade e diversidade que não é possível reduzi-la às categorias clássicas em que os modelos teóricos da aquisição são fundados (L1/L2/L3)”. (Nossa tradução.)

<sup>12</sup> Esta pesquisa ainda está em andamento e, no momento de dissertação deste artigo, mais crianças falantes de PLH estão sendo procuradas para complementar a amostra.

compreendem. As perguntas referem-se sempre a questões interpretativas, como as que são habitualmente resolvidas na escola regular.

A aplicação deste teste ocorreu, em algumas situações, na residência dos/as informantes e, em outras, na escola por eles frequentada no Brasil. Nos contextos em que a pesquisadora estava presente, as questões foram lidas em voz alta com os/as informantes, mas nenhum auxílio foi prestado nem encaminhamentos foram dados no processo de elaboração das respostas. Da mesma forma, aqueles que realizaram o teste em casa, sem a supervisão da pesquisadora, foram orientados – e tiveram, além disso, seus respectivos responsáveis orientados – a elaborarem suas respostas sozinhos, sem auxílio de terceiros ou consultas de qualquer natureza.

## **2.2 Gravações e transcrições de interações comunicativas**

Este método consistiu na gravação de conversações em português entre a pesquisadora e o/a informante. O objetivo principal era investigar o uso de construções linguísticas codificadoras de imprecisão. Em alguns casos, apenas ambos estavam presentes e, em outros, familiares também participaram. As gravações de interações comunicativas com os falantes de PLH ocorreram, em alguns casos, na residência do/a informante e, em outros, em locais públicos (parque, café, restaurante). No caso dos falantes de PLM, as gravações foram realizadas em uma sala reservada na escola mencionada.

## **2.3 Aplicação de teste oral de emprego**

Para aprofundar a investigação das estratégias empregadas pelos informantes para codificar sintaticamente a imprecisão, foi aplicado um teste de uso, além da gravação e transcrição de interações comunicativas. O objetivo desse teste era pedir às crianças que fizessem relatos em português e em alemão – primeiramente, na língua que fosse a dominante para o/a informante e, em seguida, na outra – a partir de vídeos a elas exibidos. Assumimos que realizar o relato primeiramente na língua dominante e, apenas posteriormente, na outra língua, poderia criar um contexto favorável para uma elaboração mais exata e, em seguida, uma reelaboração baseada na primeira. Supusemos que iniciar com a língua não dominante poderia desencadear inseguranças e bloqueios.

Foram exibidos três vídeos e todos apresentavam um mesmo personagem de um filme infanto-juvenil famoso. Os critérios de seleção dos vídeos foram: (i) presença de um personagem que seria reconhecido pelas crianças e, portanto, despertaria seu interesse; (ii) curta duração, considerando que os informantes fariam uma narração em ambas as línguas para descrever o que viram nos vídeos; (iii) ausência de falas e presença apenas de sons, para que uma língua não fosse destacada em detrimento de outra, o que poderia influenciar nos resultados do teste e (iv) apresentação de situações em que ações estariam na iminência de serem concluídas, mas obstáculos as impediriam de serem completamente finalizadas. Teria sido criado,

portanto, um contexto favorável ao uso das construções linguísticas que codificam a imprecisão, uma vez que são necessárias para o falante expressar a proximidade de conclusão de uma ação.

O personagem escolhido foi *Scratt* do filme *The Ice Age*: um esquilo que passa por muitas situações difíceis para conseguir uma noz, persegue-a constantemente e sempre fica muito perto de alcançar seu objetivo, mas falha em todas as vezes. Os vídeos exibidos apresentam ações que estiveram na iminência de serem concretizadas, mas não o foram, ou seja, contextos que instigam o emprego de construções linguísticas de imprecisão ao serem relatados.

Antes da exibição do primeiro vídeo, foi explicado a cada informante que ele/ela teria de prestar atenção e, posteriormente, narrar o que foi visto em alemão e em português. Infelizmente, três dos informantes falantes de PLH não concordaram em proceder com a participação na pesquisa no momento em que este teste foi aplicado. Assim, a coleta de dados realizada a partir desse teste contou com a participação de quatro informantes falantes de PLH e sete informantes de PLM. Uma vez que esta é uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, o número foi suficiente para que o procedimento fosse possível.

O primeiro vídeo apresentado aos informantes tem duração de um minuto e quarenta segundos. Após a narração em ambas as línguas, uma cena de sete segundos deste vídeo foi exibida novamente e a pesquisadora perguntou aos informantes o que aconteceu durante a mesma, a fim de promover uma nova chance para o uso das construções linguísticas em questão, já que o personagem persegue a noz de uma maneira particular nesta cena. O segundo vídeo dura dois minutos e vinte segundos. Após a narração, duas cenas (uma cena de nove segundos e, outra, de cinco) foram exibidas novamente, com o mesmo objetivo descrito. O terceiro e último vídeo dura cinquenta segundos e uma cena de nove segundos também foi exibida novamente, após a narração dos informantes.

A partir do levantamento das construções linguísticas de imprecisão empregadas pelos informantes ao longo da aplicação desse teste de uso e das interações comunicativas entre informante e pesquisadora, propusemos desenvolver análises qualitativas e comparativas. Identificamos as construções linguísticas mais produtivas, elencamos os diferentes padrões funcionais e aplicamos o princípio da iconicidade, em seus subprincípios de quantidade e distância, a fim de investigar as motivações cognitivas envolvidas nas escolhas linguísticas realizadas pelos falantes.

Após a descrição dos métodos empregados, apresentamos os dados coletados a partir da aplicação dos testes de identificação, compreensão e uso e das gravações e transcrições de conversações.

### **3 Amostra e análise**

#### **3.1 Teste de identificação e compreensão**

Uma vez que a compreensão exige sempre mais informações do que aquelas apresentadas diretamente na forma linguística, pretendíamos verificar se os informantes seriam capazes de identificar o

processo em que o locutor antecipa a interpretação do discurso pelo interlocutor, o que o orienta em suas escolhas para construir seu enunciado e para comunicar suas intenções o mais claramente possível. A intenção de proteger-se contra possíveis contestações relaciona-se com a inferência do locutor a respeito da percepção ou compreensão de sua mensagem por parte do interlocutor através de "pistas" socialmente estabelecidas – as quais exigem uma compreensão dos mecanismos subjacentes à lógica sociocultural da língua – que pode ser codificada sintaticamente, como no caso dos contextos de uso dessas construções linguísticas apresentadas aos informantes neste teste.

Apresentamos, nesse teste, construções empregadas, em alguns contextos, em suas funções mais concretas e, em outros, mais abstratas, mais complexas. Assim, por exemplo, *quase certo* aparece codificando uma intenção mais concreta, enquanto *quase nada* e *quase tudo*, intenções mais abstratas e complexas, como podemos observar nos trechos em que aparecem na obra selecionada:

Ela não se esquecia das muitas histórias que contavam que, se alguém beber muito de uma garrafa onde está escrito *veneno*, é **quase certo** que vai se dar mal, cedo ou tarde.

- Você é que não sabe de **quase nada** – disse a Duquesa. – Essa é a verdade!

O Tempo não tolera ser marcado. Mas, se você se der bem com ele, ele pode fazer **quase tudo** o que você quiser com o relógio.

Enquanto em *quase certo*, *quase* é empregado com a intenção de indicar um acontecimento que seria muito provável – intenção identificada pela maioria dos informantes em ambos os grupos (PLH e PSL) – em *quase nada* e *quase tudo*, há a necessidade, por parte dos personagens, de se defender de uma possível contestação por parte de seu interlocutor. Assim, a personagem Duquesa poderia ser contestada pela personagem de Alice, caso afirmasse que ela não sabe de nada, da mesma forma que a menina poderia contestar a afirmação do Chapeleiro, se este afirmasse que o tempo pode fazer tudo o que você quiser com o relógio. Uma intenção também mais complexa é codificada por *a maioria* no trecho apresentado aos informantes:

- Eu não sabia que gatos ingleses sorriam. Aliás, eu sempre achei que nenhum gato sabia sorrir.

- Todos eles sabem – disse a Duquesa – e **a maioria** deles sorri.

Após a apresentação do trecho acima, a seguinte pergunta foi proposta aos participantes:

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

O informante LC, por exemplo, demonstrou, em sua resposta, ter compreendido a função mais complexa de *a maioria* no trecho apresentado: “se ela dissesse que todos os gatos sorrissem Alice se perguntaria dos gatos que ela conhece assim a Duquesa prefere falar que quase todos sorriem (grifo do participante)”.

Entretanto, como podemos observar nas tabelas, as construções que codificam sintaticamente intenções mais complexas são, realmente, de mais difícil compreensão para os informantes. É interessante observar, no entanto, que os falantes de PLH, no geral, não tiveram resultados tão diferentes dos falantes de PLM, tendo-os superado, inclusive, na compreensão mais aprofundada da função de algumas construções,

como ocorreu com a construção *quase consigo me lembrar*. Apesar de a palavra *quase* ter sido, nessa questão, identificada e compreendida por todos os informantes de PLH, isso não ocorreu entre todos do outro grupo. Neste caso, o tamanho do escopo (*consigo me lembrar*) pode ter influenciado na complexidade da construção. Como mencionamos anteriormente, de acordo com o subprincípio da distância, um distanciamento na sintaxe revelaria um distanciamento cognitivo. Assim, quanto mais forma colocamos entre duas informações – no caso acima, entre *quase* e *lembrar* – mais cognitivamente distantes elas estão e mais complexa será a compreensão.

Após analisarmos as respostas de cada informante, organizamos os dados em tabelas, colocadas anexas a este artigo. O símbolo OK indica que a função da construção em questão foi identificada e compreendida, enquanto X sinaliza que isso não ocorreu. Como já mencionado, os informantes são representados por siglas. Consideramos importante, ainda, apresentar as idades dos informantes a cada tabela. Ao final da tabela, temos a contabilização dos “acertos”, lembrando que não há, nesse teste, respostas propriamente corretas ou erradas, mas, sim, a identificação ou não de funções mais complexas e abstratas desempenhadas por construções linguísticas codificadoras de imprecisão.

A partir das tabelas verificamos que, semelhantemente ao que ocorreu na amostra PLM, os informantes da amostra PLH apresentaram dificuldades na compreensão da função desempenhada pelas construções *quase*, em *quase nada* e *quase tudo*; *um bocadinho*, em *um bocadinho esquisita*; e *alguns* em *alguns instantes*. Como observamos na tabela comparativa a seguir, em ambos os grupos, menos da metade dos informantes conseguiram depreender as intenções codificadas sintaticamente por essas construções nas passagens apresentadas:

**Quadro 1 – Comparação entre os resultados dos dois grupos: as construções mais complexas**

Construções de imprecisão	PLM	PLH
<b>quase</b> nada	17%	43%
<b>quase</b> tudo	8%	28%
<b>um bocadinho</b> esquisita	17%	0
<b>alguns</b> instantes	25%	43%

Fonte: elaboração própria.

A análise anteriormente realizada a respeito da complexidade das funções exercidas por essas construções nesses contextos torna compreensíveis os resultados obtidos em ambas as amostras. A constatação que se evidencia é a de que, com apenas uma exceção, a performance dos informantes de PLH superou a do grupo PLM. Verificaremos, ainda, que o mesmo ocorreu com quase todas as outras construções. Como será observado, a performance dos informantes de PLM superou a dos integrantes de PLH em apenas dois casos: *um bocadinho esquisita*, como notamos na tabela acima, e *meio emburrada*.

Consideramos importante ressaltar que, apesar de termos selecionado uma tradução da obra *Alice in Wonderland* para o português brasileiro – realizada por um conceituado autor, tradutor e historiador brasileiro, Nicolau Sevcenko –, a construção *um bocadinho* se mostra mais frequente na variedade europeia

da língua portuguesa do que na brasileira. Essa é, possivelmente, a justificativa mais adequada para o fato de nenhuma criança da amostra PLH ter conseguido depreender a função mais complexa desempenhada por essa construção. Pelo contato mais amplo e diversificado com a língua portuguesa em muitos dos contextos sociais de interação comunicativa no cotidiano<sup>13</sup>, os informantes de PLM possuem uma maior possibilidade de estarem familiarizados com a construção *um bocadinho*, quando comparados aos informantes de PLH. Esse mesmo contato mais amplo e diversificado poderia ter levado a performances melhores, nesse teste, por parte das crianças daqueles grupos. Entretanto, não foi o que ocorreu.

É relevante mencionar, ainda, que apesar de a competência leitora dos participantes – a qual poderia ter influenciado os resultados deste teste – não ter sido investigada, as entrevistas realizadas revelaram que o contato dos informantes do grupo PLH com a língua portuguesa na modalidade escrita é bem menos frequente do que o possuído pelos informantes do grupo PLM, os quais desenvolvem atividades de leitura e escrita nessa língua cotidianamente na grande maioria das disciplinas que frequentam na escola bilíngue português-alemão no Brasil. As crianças do grupo PLH, por sua vez, possuem, em sua maioria, contato com a modalidade escrita dessa língua apenas algumas vezes por mês e de forma irregular. Somente dois dos informantes têm aulas de língua portuguesa na escola na Alemanha no contra turno duas vezes por semana, frequência essa ainda muito menor do que a das crianças do grupo PLM no Brasil.

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos a partir da aplicação das questões referentes às demais construções:

**Quadro 2 – Comparação entre os resultados dos dois grupos: as construções menos complexas**

Construções de imprecisão	PLM	PLH
quase certo	67%	86%
quase fora	50%	86%
quase consigo me lembrar	50%	100%
meio embirrada	75%	28%
algum tipo de autoridade	75%	86%
a maioria deles	33%	57%

**Fonte: elaboração própria.**

Como também ocorreu com as construções apresentadas na tabela anterior, a performance dos informantes da amostra PLH superou quase totalmente a exercida pelas crianças do grupo PLM. A exceção, dentre as construções agora apresentadas, foi *meio* ao agir sob o escopo *embirrada*, cujo significado pode ter sido de difícil compreensão para as crianças da amostra PLH. Apesar de um sinônimo ter sido apresentado em nota de rodapé no teste (*zangada*), a escolha linguística empregada para esclarecer o termo parece não ter sido ideal: tanto *embirrada* quanto *zangada* são vocábulos pouco utilizados na modalidade falada do português brasileiro, ou seja, a modalidade com a qual falantes de PLH têm, geralmente, maior contato. Supomos, portanto, que a dificuldade de compreensão das palavras *bocadinho* e *embirrada* tenha

<sup>13</sup> Devemos lembrar que o alemão é falado por todos os participantes da pesquisa, cotidianamente, em alguns contextos de interação comunicativa.

influenciado em grande parte a performance dos falantes de PLH na depreensão de intenções pragmáticas codificadas nas passagens em que aparecem.

Os resultados obtidos através da aplicação desse teste aos participantes da pesquisa revelam que, ao contrário do previsto em nossas hipóteses, a performance de falantes de português como língua de herança na identificação e compreensão de funções mais complexas e abstratas desempenhadas por construções linguísticas de imprecisão superou a de falantes de português como primeira língua – ou, como definimos aqui, língua materna (PLM) – e dos falantes de português como segunda língua.

Os dados levantados e a análise comparativa realizada indicam que, apesar da exposição menos frequente a *inputs* diversificados na língua portuguesa, como descrevemos anteriormente na apresentação dos informantes da pesquisa, os falantes de PLH identificam e compreendem comparativamente bem padrões funcionais exercidos por construções codificadoras de imprecisão consideradas complexas, o que pode ser indício de um nível relativamente já avançado de aquisição da língua portuguesa e de imersão na lógica sociocultural da mesma.

Com o objetivo de aprofundar a investigação sobre a apreensão dessas construções linguísticas e verificar o emprego das mesmas, realizamos gravações de interações comunicativas com os informantes e aplicamos um teste oral. A descrição dessa etapa de desenvolvimento da pesquisa, os dados coletados e a análise desenvolvida até o presente momento encontram-se na próxima seção.

### 3.2 Teste de uso e gravações de interações comunicativas

Procuramos criar um contexto de interação o mais espontâneo possível e, na maior parte do material gravado, isso foi alcançado. As crianças sentiram-se, na maior parte do tempo, à vontade e pudemos coletar interações comunicativas orais bastante espontâneas e, portanto, boas amostras do domínio que os informantes possuem da língua portuguesa em sua modalidade falada. Uma vez que não há *corpus* disponível para tal investigação, a composição dessa amostra coloca-se como grande contribuição para essa área de conhecimento: a pesquisadora realizou, até o momento de dissertação deste artigo, a gravação e transcrição de 19 horas de interações comunicativas com crianças bilíngues (português e alemão) entre 8 e 14 anos, falantes do português como primeira língua, segunda língua e língua de herança.

Após gravação e transcrição de interações comunicativas entre informante e pesquisadora e aplicação do teste de uso, procedemos à identificação das construções linguísticas de imprecisão empregadas pelos informantes e verificamos que *meio/meio que; tipo/tipo assim e um pouco/um pouquinho* revelaram-se as mais produtivas. Neste artigo, limitamo-nos à apresentação dos dados referentes a *meio (que)*.

## 4 Organização dos padrões do item *meio*

A partir da produção linguística oral dos participantes, coletada através das gravações dos testes de uso e das conversações, elencamos nove diferentes padrões funcionais desempenhados por *meio* (*que*) à luz da sequência de categorias cognitivas – da mais concreta para a mais abstrata – proposta por Heine, Claudi e Hünne Meyer (1991):

pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade

Apresentamos, a seguir, a descrição de cada padrão e algumas das ocorrências, como forma de ilustrar os empregos identificados.

**MEIO 1:** indicativo de um conceito próximo ao de “metade”. Este padrão funcional está relacionado às categorias cognitivas de pessoa e objeto, consideradas mais concretas por Heine, Claudi e Hünne Meyer (1991).

(1) Eu acho que ele até corta uma piranha ao MEIO, acontece alguma coisa assim. (GW – grupo PLM)

**MEIO 2:** valor indicativo de uma quantidade de tempo duas vezes menor do que aquela expressa pelo substantivo. Apesar de este padrão estar preponderantemente relacionado à categoria cognitiva de tempo, o que o tornaria, segundo a sequência proposta, mais abstrato do que os padrões MEIO 3 e MEIO 4 – os quais associam-se à categoria de espaço – consideramos, a partir da noção de tempo como metáfora de espaço, que o conceito de “metade” esteja novamente presente, tornando este padrão funcional mais concreto do que os próximos, cujas referências são bem mais abstratas do que esse conceito.

(2) Eles casaram acho que um ano, **um ano e MEIO** depois. (GW – grupo PLM)

**MEIO 3:** substantivo indicativo de uma posição no espaço físico, que não é exatamente medial mas, sim, mais imprecisa. Os pontos extremos são mais abstratos. Este padrão está preponderantemente relacionado à categoria cognitiva de espaço.

(3) Tem uma bola **no MEIO do nada** assim. (GW – grupo PLM)

(4) Eu sou meio<sup>14</sup> assim... largada **no MEIO**. (LX – grupo PLM)

(5) ele entra **no MEIO do mundo**... que nem falando assim... (SO – grupo PLH)

(6) ele tá **no MEIO do nada, no MEIO do mar** (NF – grupo PLH)

A indicação de uma posição imprecisa, nas ocorrências acima, é reforçada pelo emprego dos escopos *do mundo* em (5), *do nada* em (3) e (6) e *do mar* em (6). Ao indicarem espaços bastante vastos, as expressões *do mundo* e *do mar* já sinalizam, por si mesmas, uma posição geográfica imprecisa. No caso do escopo *do nada*, temos uma construção já cristalizada na língua portuguesa, que pode tanto indicar um evento ocorrido inadvertidamente, quanto – ao se juntar a *meio* – uma posição geográfica não identificada. Ao empregar a

---

<sup>14</sup> Uma vez que classificamos essa ocorrência de *meio* como pertencente a outro padrão funcional, retomaremos esse dado posteriormente.

construção *no meio do nada*, o falante indica não ser possível identificar uma posição geográfica e enfatiza o caráter impreciso do espaço. Já em (4), o processo é outro: não temos, nesse dado, nenhum indício que se aproxime do conceito de posição geográfica concreta. Ao afirmar que costuma ser *largada no meio*<sup>15</sup>, a informante destaca o aspecto da sua personalidade referente à tranquilidade, à despreocupação, como resposta à pesquisadora, que havia perguntado, durante a entrevista, a respeito de sua identidade no contexto bicultural (Brasil e Alemanha) em que sua família se insere. O fato de a falante não ter a necessidade de expressar qualquer complemento posterior à *no meio* reforça seu caráter impreciso: a construção em questão atenderia sozinha à necessidade comunicativa de codificar sintaticamente a intenção de imprecisão.

**MEIO 4:** substantivo indicativo de situação de permeio assumida por um elemento. Apesar de estar também relacionado preponderantemente à categoria cognitiva de espaço, consideramos este padrão funcional mais abstrato do que o anterior, uma vez que tanto o elemento – a língua portuguesa – que assume a situação de permeio quanto o espaço – *aula de alemão* – são bastante abstratos, nada próximos do conceito físico presente, de alguma forma, nos elementos de MEIO 3 (*uma bola, eu, ele, mundo, mar*). Mesmo nos casos em que o escopo no padrão anterior é bastante abstrato (*do nada*), o elemento envolvido é bem mais físico e concreto do que o que temos no MEIO 4 (*português*).

(7) Às vezes na aula de alemão, entra um pouco de português **no MEIO**, tipo “iceberg”. (LX – grupo PLM)

**MEIO 5:** adjetivo indicativo de uma avaliação imprecisa. Este padrão, bem como os seguintes, está relacionado à categoria cognitiva de qualidade, considerada a mais abstrata.

(8) Eu acabo me sentindo **MEIO um alien**... um pouco. (GW)

(9) e faz **MEIO um círculo** (NF – grupo PLH)

Ao procurar expressar como se sente em algumas situações, a informante GW recorre, em (11), a um termo em inglês (*alien*). Com o objetivo de atenuar uma afirmação que poderia causar grande estranheza, a informante emprega *meio* e, posteriormente, *um pouco*. A própria escolha linguística em outro idioma revela a tentativa de amenizar o efeito – talvez um pouco além do que o pretendido pela falante – que a afirmação “eu acabo me sentindo uma alienígena” poderia causar. Em (12), o informante refere-se a uma ação realizada pelo personagem principal do vídeo a ele exibido. O emprego de *meio*, nesse caso, revelaria a imprecisão com que o falante opta por se referir ao formato que o personagem faz com seus próprios dentes em um pedaço de gelo. Podemos afirmar que, segundo NK, o formato não seria o de um círculo perfeito.

**MEIO 6:** advérbio quantitativo modificador de adjetivos, indicativos de uma avaliação qualitativa. É um dos padrões funcionais mais produtivos nesta amostra.

---

<sup>15</sup> A resposta completa da informante foi: *De personalidade? Personalidade brasileira.... eu sou mais assim largada no meio*. (LX – grupo PLM)

- (10) “*Dirndl Kleid*” (risos) É **MEIO diferente**. (FL – grupo PLM)
- (11) Foi **MEIO difícil**, mas... foi indo. (LE – grupo PLM)
- (12) aí eu fico **MEIO confusa**. (LX – grupo PLM)
- (13) é **MEIO estranho** às vezes. (BN – grupo PLM)
- (14) Eu acho que assim... é **MEIO natural**, né? (SL – grupo PLM)
- (15) Então fica aquela coisa MEIO... é **MEIO doido**. (GW – grupo PLM)
- (16) O meu pai todo brasileiro, **MEIO trash**, digamos assim. (GW – grupo PLM)
- (17) Os dois tão **MEIO suadões**... da praia, sabe? (GW – grupo PLM)
- (18) ele tá **MEIO deitado** (FM – grupo PLH)
- (19) E na primavera a areia fica **MEIO molhada**. (LY – grupo PLH)
- (20) porque são palavras **MEIO difíceis**, diríamos. (FM – grupo PLH)
- (21) ele faz um pulo na água **MEIO profissional** (NF – grupo PLH)
- (22) Aí eu acho **MEIO estranho** (AK – grupo PLH)
- (23) **MEIO bravo** (AK – grupo PLH)
- (24) **MEIO burrinho** (LK – grupo PLH)
- (25) **MEIO bobinho** (LK – grupo PLH)

Apesar de os escopos de *meio*, nessas ocorrências, sinalizarem diferentes motivações, a intenção discursivo-pragmática codificada é a mesma: a atenuação. Em alguns casos, temos, como motivação, o objetivo de não comprometimento com uma afirmação categórica, a qual poderia ser proporcionada pelos escopos *diferente*, *difícil*, *confusa*, *estranho*, *natural*, *doido*, *inseguro*. O emprego de *meio*, nesses casos, permite ao falante produzir uma afirmação já assegurado de que uma possível contestação por parte do interlocutor seria evitada. Em (16) e (17), entretanto, a motivação seria outra: a informante parece procurar por palavras para se expressar e emprega *meio* como forma de sinalizar hesitação ao usar os vocábulos *trash* e *suadões*, talvez não totalmente adequados. Em (18) e (19), percebemos, como motivação, a imprecisão: ao se referir ao estado do personagem do vídeo, o informante FM emprega *meio*, uma vez que esse não estaria inteiramente na posição deitada. A informante LY tem a mesma motivação ao recorrer ao emprego desse item em (19), uma vez que, possivelmente, a areia, na situação por ela descrita, não ficaria completamente molhada. Nas ocorrências (22), (23), (24) e (25), a polidez parece ser a motivação para o emprego de *meio*. Ao se referir a uma situação, AK, com a intenção de demonstrar respeito, emprega *meio* antes de *estranho*. AK, por sua vez, ao se referir a seu professor, hesita em caracterizá-lo como completamente *bravo*, o que ocorreria caso o item em questão não estivesse presente, enquanto LK hesita em caracterizar o personagem de um livro como completamente *burrinho* e *bobinho*.

**MEIO 7:** advérbio modificador de verbos. Ao funcionar como advérbio modificador de verbos, o item *meio* sinaliza um valor aproximativo.

- (26) ele sai tipo correndo assim **MEIO pulando** por cima delas (BN – grupo PLM)
- (27) P: O quanto você **lê** em português?  
**MEIO...** (NF – grupo PLH)

**MEIO 8:** advérbio modificador de advérbios. Funciona sintaticamente como quantificador e estabelece valores de imprecisão, aproximação ou atenuação.

- (28) Eu sou **MEIO assim...** largada no meio. (LX – grupo PLM)
- (29) ele fez os continentes **MEIO assim** (NF – grupo PLH)
- (30) É **MEIO assim** informal o jeito que eles conversam. (AK – grupo PLH)

Em (28), (29) e (30), a construção em ação é a mesma – *meio assim* – e a motivação pragmática é a imprecisão.

**MEIO 9:** neste padrão, *meio* compõe, ao juntar-se à partícula *que*, uma locução de valor discursivo-pragmático e sinaliza uma avaliação com certo grau de imprecisão. Funcionaria como um evidencial na situação comunicativa.

- (31) ele **MEIO QUE pula** assim... (LN – grupo PLM)
- (32) o gelo **MEIO QUE quebra** (LE – grupo PLM)
- (33) aí tinha **MEIO QUE uma roda** (ME – grupo PLM)
- (34) a noz caiu lá embaixo numa... **MEIO QUE uma tábua de gelo** (ME – grupo PLM)
- (35) elas vão pulando assim **MEIO QUE sobre a água** (LC – grupo PLM)
- (36) ele cai num buraco **MEIO QUE a terra dos dinossauros** (LX – grupo PLM)
- (37) o esquilo... ele tipo **MEIO QUE desce** uma rampa assim (BN – grupo PLM)
- (38) ele tipo **MEIO QUE consegue fugir** assim, mas ela consegue pegar tipo o braço dele assim só (BN – grupo PLM)
- (39) Eu acho que a cultura tá **MEIO QUE na sociedade** aqui também. (SL – grupo PLM)
- (40) então ele **MEIO QUE acaba piorando** as coisas (SL – grupo PLM)
- (41) Ele **MEIO QUE com os dentes** ele acaba fazendo uma circunferência em volta. (GW – grupo PLM)
- (42) Aí **MEIO QUE acaba separando** uma montanha inteira. (GW – grupo PLM)

A construção *meio que*, nesta amostra, age sob escopos variados, mas o mais frequente é o verbal. A construção atua, ainda, sob substantivos (*uma roda, uma tábua de gelo, a terra dos dinossauros, uma bola gigante, um círculo*), sob locuções adverbiais (*sobre a água, na sociedade, com os dentes*) e, em algumas ocorrências, sob escopos mais extensos. Nas ocorrências a seguir, a construção *meio que* não age apenas sob um item ou um conjunto, mas, sim, sob orações inteiras.

- (43) tem uma rampa de gelo que faz **MEIO QUE... ele desce** (LC – grupo PLM)
- (44) Quando a gente chegou, **MEIO QUE a gente já sabia falar um tiquinho assim**. (LX – grupo PLM)
- (45) aí sempre que girava **MEIO QUE a terra partia bem do jeito que tipo os continentes são hoje em dia** (BN – grupo PLM)
- (46) sempre tem alguma coisa impedindo ele... naquele caso é **MEIO QUE a bola que fica girando** (BN – grupo PLM)

A inserção da partícula *que* entre *meio* e seu escopo revela um processo cognitivo mais complexo, pois, de acordo com o subprincípio da quantidade (GIVÓN, 1983), quanto mais forma é colocada sintaticamente, mais complexos são os itens em suas funções sintática, semântica e pragmática. E essas são reflexos da cognição. Além disso, quanto mais forma for inserida entre dois itens, afastando-os sintaticamente, mais distantes estarão também cognitivamente, como postulado pelo subprincípio da distância (idem). Portanto, a intenção de atenuação – recorrente no caso das construções linguísticas de imprecisão – é ainda maior nesses dados e está codificada sintaticamente. São intenções codificadas sintaticamente, são intenções gramaticalizadas na língua.

Com esse recurso altamente elaborado, o falante distancia-se ainda mais da responsabilidade sobre sua afirmação, uma vez que a inserção de *que* entre *meio* e seu escopo torna-os mais distantes não só sintaticamente: estando mais afastado de seu escopo, a atuação de *meio* sob o mesmo torna-se menos determinante e a noção de imprecisão ganha força. Ao optar por empregar *meio que* no lugar de *meio*, o indivíduo sinaliza que a imprecisão a ser veiculada em sua proposição deve ser maior do que a codificada por *meio*, como se esse item, sozinho, não fosse suficiente para expressar a intensidade da imprecisão que intenciona. O sujeito precisa, portanto, de mais forma e de distância para indicar que *meio* não detém totalmente a intenção comunicativa que ele, o falante, tem como objetivo.

A construção *meio que* seria uma forma inovadora, cujo emprego revela processos cognitivos complexos, uma necessária renovação linguística e a conseqüente *exploração de velhos meios* – no caso, o item *meio* – *para novas funções*, postulada por Werner e Kaplan (1963).

Apesar de os falantes de PLH não terem empregado, em nossa amostra, essa construção que corresponderia ao padrão funcional mais complexo de *meio*, fizeram uso de outros padrões também complexos. Em MEIO 6, MEIO 7 e MEIO 8, o item em questão, ao agir sob adjetivos, advérbios e verbos, promove uma avaliação imprecisa e revela um processo cognitivo elaborado: a antecipação, por parte do locutor, de uma possível reação de contestação por parte do interlocutor. Esse recurso, aparentemente, simples, revela, na realidade, uma estratégia de codificação sintática de intenções bastante complexa. A imprecisão, portanto, situa-se, primordialmente, no domínio da cognição e pragmática, mas, ao final do processo mental, é revestida de sintaxe e se ganha o mundo como discurso.

## **Considerações finais**

Verificamos, neste artigo, que expressões aparentemente simples podem ser, na realidade, construções linguísticas motivadas por processamentos cognitivos altamente complexos, que atuam na habilidosa resolução de necessidades comunicativas. Investigações como essa revelam a riqueza dos processos subjacentes às escolhas linguísticas que fazemos em nosso cotidiano e a complexidade das configurações mentais inerentes às construções linguísticas presentes em nossos discursos, aparentemente, pouco elaborados.

Apesar de a maioria das ocorrências de construções de imprecisão mais complexas – ou seja, aquelas sob as quais agem os subprincípios de distância e quantidade – não terem sido empregadas pelos falantes de PLH, esses demonstraram, através do teste de identificação e compreensão, um bom entendimento das funções mais complexas e abstratas dessas construções – com uma performance semelhante e, às vezes, superior a dos falantes de PLM –, além do emprego das mesmas em contextos também complexos (padrões MEIO 6, MEIO 7 e MEIO 8). Esse resultado surpreende, uma vez que falantes de PLH são, frequentemente, considerados como falantes cuja aquisição da língua não se completou ou não pôde atingir grande

complexidade. As conclusões parciais desta pesquisa nos conduzem a uma melhor compreensão a respeito das habilidades linguísticas dos falantes de PLH e demonstram ser imperativo refletir e repensar a respeito do nível de complexidade das mesmas.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, Ana Isabel. **Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna**. Tese de doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

BONO, Mariana. Las Lenguas de Herencia, entre lo Proprio y lo Extranjero. In: MELO-PFEIFER, Sílvia. (coord.); GROSSO, Maria José. (dir.). **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, p. 28-40, 2016.

CARROLL, Lewis. **Alice's Adventure in Wonderland**. London: Penguin Classics, 2003.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CROFT, William.; CRUSE, D. Alan. **Cognitive Linguistics**. Cambridge University: New York, 2010.

DABÈNE, Louise. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Paris: Hachette, Colection Références, 1994.

FANECA, Rosa Maria. Aprendizagem e Representações do Português Língua de Herança em França. In: MELO-PFEIFER, Sílvia. (coord.); GROSSO, Maria José. (dir.). **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, p. 132-153, 2016.

FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge University Press: Cambridge, 1997.

GEERAERTS, Dirk. A rough guide to Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, Dirk. **Cognitive linguistics: basic reading**. Berlim: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2006, p. 1-28.

GIVÓN, Talmy. Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross Language Study. **Typological Studies in Language 3**. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, 9(2). Brasília: Universidade de Brasília, p. 61-77, 2010.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike & HÜNNEMEYER, Friedderike. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1991.

JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. (Orgs.). **Português como Língua de Herança: A Filosofia do Começo, Meio e Fim**. Brasil em Mente: Nova Iorque, 2015.

JENNINGS-WINTERLE, Felícia; COIMBRA DE SÁ, Natália.; NOGUEIRA, Priscilla de Almeida. Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PHL: the educators and the initiatives. *Domínios de Linguagem*, V. 12, p. 1180-1209, 2018.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. O falante de herança: à procura de sua identidade. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; GONÇALVES, Luis. (orgs.) **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 59-85, 2016.

POLINSKY, Maria. Heritage language narratives. In: **Heritage Language Education: a new field emerging**. Routledge, p. 149-164, 2008.

NOGUEIRA, Priscilla de Almeida. Correlação entre gramaticalização e movimentação social - estudo do item *meio* na cidade de São Paulo. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). **Gramaticalização em Perspectiva: cognição, textualidade e ensino**. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 197-217.

NOGUEIRA, Priscilla de Almeida. **Gramaticalização da construção *quase que*: motivações cognitivas para o uso da construção de incerteza**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

SARTIN, Elisângela Batista Godoy. **O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

WERNER, Heinz; KAPLAN, Bernard. **Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought**. NY: John Wiley, 1963.

## Anexos

Anexo 1 – Tabela 1: Resultados do grupo Português Língua Materna

Informante	Idade	quase certo	quase fora	quase consigo me lembrar	quase nada	quase tudo	um bocadinho esquisita	meio emburrada	alguns instantes	algum tipo de autoridade	a maioria deles
ME	10	X	–	OK	X	X	X	OK	X (d)	OK	OK
NA	10	OK	–	X	OK	–	X	OK	X (d)	OK	OK
LX	10	OK	OK	OK	X	X	X	OK	X (d)	OK	X
CE	10	OK	OK	OK	X	X	X	OK	X (d)	OK	OK
FL	11	OK	X	X	X	X	X	X (c)	X (d)	X	X
LE	11	X	X	X	X	X	X	X (c)	X (d)	OK	X
ML	11	X	X	X	X	X	X	OK	X (d)	X	X
LC	13	OK	X	OK	–	OK	X	OK	OK	OK	OK
BN	13	OK	OK	X	X	X	X	OK	X (d)	OK	X
SL	13	OK	OK	OK	X	X	X	OK	OK	OK	X
GW	14	OK	OK	X	X	X	OK	X (a)	OK	X	X
LN	14	X	OK	OK	OK	X	OK	OK	X (d)	OK	X
Total de “acertos”		8 67%	6 50%	6 50%	2 17%	1 8%	2 17%	9 75%	3 25%	9 75%	4 33%

**Anexo 2 – Tabela 2: Resultados do grupo Português Língua de Herança**

Informante	Idade	quase certo	quase fora	quase consigo me lembrar	quase nada	quase tudo	um bocadinho esquisita	meio embirrada	alguns instantes	algum tipo de autoridade	a maioria deles
LY	9	OK	OK	OK	OK	X	X	OK	OK	OK	OK
SO	9	X	X	OK	X	X	X	X (d)	X (e)	OK	X
CK	9	OK	OK	OK	X	X	X	OK	X (d)	–	X
NF	9	OK	OK	OK	X	X	X	X (c)	X (b)	OK	X
FM	10	OK	OK	OK	OK	OK	X	X (a)	OK	OK	OK
AK	13	OK	OK	OK	X	X	X	X (a)	X (d)	OK	OK
LK	13	OK	OK	OK	OK	OK	X	X (d)	OK	OK	OK
Total de “acertos”		<b>6</b> <b>86%</b>	<b>6</b> <b>86%</b>	<b>7</b> <b>100%</b>	<b>3</b> <b>43%</b>	<b>2</b> <b>28%</b>	<b>0</b>	<b>2</b> <b>28%</b>	<b>3</b> <b>43%</b>	<b>6</b> <b>86%</b>	<b>7</b> <b>57%</b>

# Escolhas lexicais para prática de ensino: uma análise léxico-semântica da canção *Meiga e Abusada* de Anitta

Fábio FERREIRA PINTO<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho trata das escolhas lexicais na canção *Meiga e Abusada* da cantora Anitta (2013), cuja análise da letra pode integrar uma prática de leitura em aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, visando a contrariar abordagens tradicionais de ensino, baseadas no princípio da equivalência lexical e na mera classificação gramatical. O objetivo deste trabalho é demonstrar que a competência lexical se desenvolve por meio do estudo dos traços semânticos, morfossintáticos e discursivos do léxico e não no princípio da equivalência lexical na qual o professor opta pela busca de sinônimos para uma palavra que este supõe ser conhecida pelos alunos. Partindo da premissa de que todo sistema linguístico traduz a realidade de seus falantes/usuários, podemos afirmar que o léxico é um sistema aberto e isso contribui para a competência lexical, uma vez que sua expansão se dará no instante em que dado momento discursivo for instaurado. É a partir da seleção lexical que o sujeito enunciador vai determinar a sua visão de mundo. Tal visão apresenta as experiências socioculturais do enunciador do discurso. Este trabalho se fundamenta teoricamente em Biderman (1978) e Ullmann (1964); para uma visão sobre o ensino do léxico, o trabalho apoia-se em Antunes (2012); Leffa (2000) e Vilela (1994).

**Palavras-chave:** Léxico. Escolhas lexicais. Campos Semânticos. Prática de ensino. Gênero canção.

## Introdução

Dentre as áreas do conhecimento linguístico, a lexicologia é a que estuda a língua a partir de unidades lexicais. Essas unidades podem ser analisadas sob aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. Para além da estrutura do léxico – que compõe seu objeto de estudo –, a lexicologia permite perceber como são construídas a visão de mundo e as relações sociais e culturais dentro da sociedade.

O léxico de uma língua pode ser encarado como o vasto repertório de palavras de uma língua, ou “o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p.27). As escolhas lexicais deste repertório não são feitas aleatoriamente; estão no texto porque foram selecionadas pelo sujeito que as enuncia para a construção de um discurso.

Ao tratarmos do ensino do léxico, deparamo-nos com o fato de que tradicionalmente o ensino de língua portuguesa é constituído pela dissociação do estudo do léxico e da gramática. As práticas de ensino voltam-se para exercícios de classificação gramatical, em que a palavra é isolada de seu contexto, em um processo metalinguístico. No entanto, visando a uma abordagem sobre o ensino do léxico para além da classificação gramatical, será necessário observá-lo em sua atualização discursiva.

Neste trabalho, discorreremos sobre a relação homem-mulher na letra da canção *Meiga e Abusada* da cantora Anitta e da escolha lexical na canção por meio de uma análise léxico-semântica de um texto do gênero canção, que pode integrar uma prática de ensino do léxico de língua portuguesa para alunos do Ensino

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FLP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil. E-mail para contato: [fabiofpinto77@gmail.com](mailto:fabiofpinto77@gmail.com).

Fundamental II e Ensino Médio. Objetivando uma proposta de ensino, mais especificamente, uma prática de leitura, este estudo terá como *corpus* o texto do gênero canção *Meiga e Abusada* – Anitta (2013).

No que tange ao tratamento da estrutura do léxico, retomam-se os fundamentos da lexicologia com Biderman (1978) e Ullmann (1964), bem como as perspectivas para seu ensino, com Antunes (2012) e Leffa (2000) e Vilela (1994).

## 1 Fundamentos do léxico: lexias, unidades lexicais, campos semânticos

Neste item, abordaremos aspectos que se referem à organização e estruturação do léxico. Num primeiro momento, diferenciaremos *palavras gramaticais* e *palavras lexicais*. Em seguida, veremos os critérios de delimitação do léxico; finalmente, tratamos das *lexias simples* e *complexas* que irão compor os *campos semânticos*.

Ao nos remetermos aos fenômenos do mundo, daquilo que experimentamos da realidade extralinguística, nomeando objetos, apontando ações ou estados emotivos, caracterizando propriedades, em suma, vinculando a língua à experiência, o fazemos por meio de *palavras lexicais*, que são os substantivos (*menina, teatro*), verbos (*conquistar, querer*) e adjetivos (*meiga, perfumada*)<sup>2</sup>. As *palavras lexicais* são, portanto, significativas por si próprias, carregando significado mesmo quando isoladas.

Por outro lado, há unidades cujo significado remete ao interior do sistema linguístico, uma vez que suas funções existem nas relações morfossintáticas, visto que não possuem um significado próprio. A este grupo, denominado *palavras gramaticais*; a elas pertencem os artigos (*os, um*), os pronomes (*eu, tudo*), as preposições (*com, de*), as conjunções (*mas, e*).

Uma vez que tanto as *palavras lexicais*, quanto as *palavras gramaticais* compõem a língua, podemos afirmar que o léxico é o repertório de palavras ou o conjunto de itens à disposição dos falantes visando a atender à necessidade de comunicação. Para Biderman (1978):

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é o somatório de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico da sua língua. (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Assim, podemos dizer que a escolha lexical de um texto direciona a leitura para a compreensão de uma realidade extralinguística, refletindo a maneira como os membros de uma determinada sociedade enxergam o mundo a seu redor.

A *palavra lexical*, quando não em uso, isto é, quando não colocada em um dado discurso, é designada *lexema*. Um dicionário, por exemplo, apresenta uma listagem de *lexemas* (VILELA, 1994, p.25). O *lexema*, ao

---

<sup>2</sup> Exemplos extraídos do *corpus* deste trabalho.

ser escolhido por um enunciador de acordo com as necessidades da situação enunciativa, manifestando-se no discurso, ganha novos significados. A essas formas que surgem no discurso, nomeia-se *lexia*.

Deste modo, *lexia* é a unidade lexical “(...) atualizada em um discurso particular, como resultado de uma escolha feita pelo enunciador de acordo com as necessidades da situação de enunciação, que é singular e única” (GIL, 2009, p.80). Para exemplificar, pensemos no *lexema* cantar. Ao incluímos em um discurso, numa análise léxico-gramatical, podemos empregá-lo morfologicamente como um verbo conjugado na primeira pessoa do plural do indicativo – *cantamos*, acrescentando ao radical cant- a vogal temática - *a* e o sufixo -*mos*. O processo de enriquecimento semântico se dará à medida que *cantamos* for atualizada em um dado discurso, adquirindo um valor polissêmico, como por exemplo em:

- a) “Cantamos nossa canção preferida.”
- b) “Cantamos a bola na reunião.”

Ao compararmos *a* e *b*, concluímos que o significado do primeiro difere do segundo, uma vez que, em *b*, *cantamos* assume o valor de *avisar*, *informar*, *contar*; logo, um valor polissêmico, visto que, a ampliação de sentido é dada pela mesma *lexia* em contextos diferentes.

Desta forma, nota-se que as características semântico-discursivas de uma *lexia* só são precisadas na relação com as demais, uma vez que com elas formam um conjunto em um enunciado do qual não apenas aspectos linguísticos, mas também extralinguísticos concebem a carga de significados das unidades lexicais.

Tal carga semântica carrega o resultado de uma relação estreita entre o léxico e os valores e interpretações da realidade englobados pela comunidade de fala a que pertence, pois o léxico é composto e desenvolvido levando-se em conta a relação estabelecida pelos membros dessa comunidade com sua própria realidade, o que o faz refletir as características dessa relação. À medida que determina o modo como essa realidade é compreendida e segmentada, também possibilita desenvolver o universo cultural humano.

A partir disso, torna-se importante considerar, em primeiro lugar, o sentido que a *lexia*, ou o conjunto de *lexias*, faz surgir no enunciado. Biderman (1978, p. 124) diz que “para segmentar o todo nas suas partes constituintes – as unidades léxicas – temos que considerar a articulação e o significado globais do enunciado e até mesmo do discurso”. Logo, podemos dizer que ao agruparmos as *lexias*, obedecendo critérios semânticos, teremos os *campos léxico-semânticos*, ou simplesmente, *campos semânticos*.

De fato, toda palavra engloba uma “rede de significações” (Biderman, 1978, p. 150), por vezes muito extensa. Denominamos os vocábulos integrantes dessa rede de campo semântico. Como exemplo dessa definição, consideremos o que Biderman (1978, p. 151) nos apresenta:



Na lista composta por sete termos, colocados de maneira hierárquica, é possível perceber a inclusão do componente sêmico de “casa”. No entanto, os sete diferenciam-se por dois traços significativos: i) tamanho; ii) rico e/ou pobre.

Assim, definidas as bases teóricas deste trabalho, podemos passar a tratar do ensino do léxico e da competência lexical, em que nos deparamos com o fato de o ensino de língua portuguesa tradicionalmente ser constituído pela dissociação do estudo do léxico e da gramática.

Nesse sentido, este trabalho concorda com a afirmação de Antunes (2012, p.13), quando esta diz que “a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um lugar de quase monopólio”. As práticas de ensino voltam-se para exercícios de classificação morfosintática, em que a palavra é isolada de seu contexto, num processo metalinguístico.

Visando a contribuir para o ensino do léxico em aulas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a seguir, propomos uma prática de ensino do léxico a partir da leitura de um texto do gênero canção, destacando os traços semânticos, morfosintáticos e discursivos das unidades lexicais.

## 2 Campos semânticos: escolhas lexicais e prática de leitura na canção *Meiga e Abusada* de Anitta

Organizar um campo semântico numa prática de ensino do léxico possibilita termos uma noção de alguns valores sociais e dos interlocutores do discurso, suas perspectivas da realidade e o recorte cultural em que estão inseridos. Segundo Ullmann (1964, p.499), “um campo semântico não reflete apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea: cristaliza-as e perpetua-as também”.

Dentro da sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, muitas atividades ainda são baseadas em uma lista de atividades em que aos alunos é solicitado que formem um determinado número de frases com um determinado substantivo; ou ainda a busca por sinônimos dentro de uma atividade meramente metalinguística.

A respeito dessas situações, Leffa (2000, p. 37) afirma que “partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo”.

Neste item, atentaremos para os campos semânticos e seus aspectos discursivos, semânticos e gramaticais. No aspecto léxico-discursivo, abordaremos o tema, que Van Dijk (2001) afirma ser o significado global estabelecido pelos interlocutores na produção e compreensão discursiva; no léxico-semântico, trataremos de *polissemia*; e no léxico-gramatical, *derivação*.

O corpus deste item é a letra de canção, *Meiga e Abusada* – Anitta (2103):

### **1 Meiga e Abusada**

- 2 Eu posso conquistar tudo que eu quero
- 3 Mas foi tão fácil pra te controlar
- 4 Com jeito de menina brincalhona
- 5 A fórmula perfeita pra poder te comandar
  
- 6 Pensou que eu fosse cair mesmo nesse papo?
- 7 O que tá solteiro e agora quer parar
- 8 Eu finjo, vou fazendo meu teatro
- 9 E te faço de palhaço, pra te dominar
  
- 10 Tá fazendo tudo que eu mando
- 11 Achando que logo vai me ter
- 12 Mas no fundo eu só tô brincando com você
  
- 13 Poderosa, eu sou quase um anjo
- 14 Hipnose, já ganhei você
- 15 Nesse jogo vamos ver quem é que vai vencer
  
- 16 Toda produzida, ah
- 17 Te deixa quente
- 18 Meiga e abusada, faço você se perder
- 19 E quem foi que disse que eu estava apaixonada por você
- 20 Eu só quero saber
  
- 21 Linda e perfumada, ah
- 22 Na tua mente
- 23 Faz o que quiser comigo na imaginação
- 24 Homem do teu tipo eu uso, mas se chega lá eu digo não
- 25 Eu sempre digo não

A prática de ensino pode iniciar-se com perguntas sobre quem é a cantora/intérprete da canção, sobre os temas por ela abordados e também a posição que os alunos assumem diante disso, criando, assim, um ambiente participativo que envolva os alunos. A partir daí o professor começará a atividade de leitura junto com os alunos, fazendo um levantamento das unidades lexicais que o compõem.

## 2.1 Aspecto léxico-discursivo

Dentro do aspecto léxico-discursivo, o tema e os interlocutores presentes no texto refletem determinados recortes culturais e papéis sociais estabelecidos. Na leitura de *Meiga e Abusada*, dois campos se destacam ao tratar da relação homem-mulher e dos papéis que cada um deles assumem: a *mulher dominadora* e o *homem dominado*.

**Quadro 1 – Campos léxico-discursivos**

Mulher dominadora	Homem dominado
1 Meiga e abusada	6 Pensou que eu fosse cair mesmo nesse papo?
2 Eu posso conquistar tudo que eu quero	7 O que tá solteiro e agora quer parar
3 Mas foi tão fácil pra te controlar	11 Achando que logo vai me ter
4 Com jeito de menina brincalhona	15 Nesse jogo vamos ver quem é que vai vencer
5 A fórmula perfeita pra poder te comandar	17 Te deixo quente
8 Eu finjo, vou fazendo meu teatro	19 E quem foi que disse que eu estava apaixonada por você
9 E te faço de palhaço, pra te dominar	22 Na tua mente
10 Tá fazendo tudo que eu mando	23 Faz o que quiser comigo na imaginação
12 Mas no fundo eu só tô brincando com você	
13 Poderosa, eu sou quase um anjo	
14 Hipnose, já ganhei você	
16 Toda produzida, ah	
18 Meiga e abusada, faço você se perder	
21 Linda e perfumada, ah	
24 Homem do teu tipo eu uso, mas se chega lá eu digo não	

**Fonte: elaboração própria.**

O primeiro enfoque que o professor pode procurar depreender ao estabelecer esse quadro e as lexias selecionadas é notar o papel dado à mulher: *mulher dominadora*, como em (2) “Eu posso conquistar tudo que eu quero”, (5) “A fórmula perfeita pra poder te comandar”, (9) “E te faço de palhaço, pra te dominar”, (10) “Tá fazendo tudo que eu mando” e (24) “Homem do teu tipo eu uso, mas se chega lá eu digo não” e o papel de *homem dominado*, contido nas lexias – às vezes indiretamente – (3) “Mas foi tão fácil pra te controlar”, (5) “A fórmula perfeita pra poder te comandar”, (9) “E te faço de palhaço, pra te dominar”, (12) “Mas no fundo eu só tô brincando com você” e (24) “Homem do teu tipo eu uso, mas se chega lá eu digo não”, além de também poder ser notado nas lexias (6) “Pensou que eu fosse cair mesmo nesse papo?”, (19) “E quem foi que disse que eu estava apaixonada por você” e (23) “Faz o que quiser comigo na imaginação”.

Outro ponto que deve ser abordado pelo professor é a seleção de verbos que a enunciadora do texto usa para marcar sua posição: *quero*, *comandar*, *dominar* e *mando*. Os alunos podem ser levados a refletirem

de que maneira essas escolhas marcam a posição de quem as enuncia, como é possível identificar o papel assumido pela enunciadora do texto e se todos esses verbos podem ser substituídos entre si. Por exemplo, ele pode pedir aos alunos que se questionem a respeito da troca entre *comandar* e *dominar*:

- 1) A fórmula perfeita pra poder te *comandar*.
- 2) A fórmula perfeita pra poder te *dominar*.
- 3) E te faço de palhaço, pra te *dominar*.
- 4) E te faço de palhaço, pra te *comandar*.

Esse questionamento pode ser acrescido das entradas que os *lexemas* “comandar” e “dominar” recebem no dicionário, como o Houaiss (2009), que apresenta “ter autoridade sobre” para “comandar” e “exercer poder ou grande influência sobre” para “dominar”. Isso auxiliaria na definição dos campos semânticos da *mulher dominadora* e do *homem dominado*. Indo um pouco mais além, o professor poderia sugerir o que aconteceria se ao invés de “dominar”, utilizássemos “comandar” nos campos semânticos:

- 5) mulher dominadora x mulher \*comandadora<sup>3</sup>?
- 6) homem dominado x homem comandado?

A enunciadora feminina, reiterada constantemente pelo pronome pessoal reto da primeira pessoa do singular – *eu* e pelos verbos conjugados também na primeira pessoa do indicativo – posso, quero, faço, mando, uso, *tô* (estou) e ganhei, atribui a si própria características que a definem, a partir de *lexias simples*: (13) “Poderosa”, (16) “produzida”; *lexias compostas*: (1) “Meiga e Abusada”, (4) “menina brincalhona”, (21) “Linda e perfumada” e *lexia complexa* (13) “eu sou quase um anjo”.

Neste ponto, o professor pode levar os alunos a refletirem sobre a contribuição dos adjetivos para a caracterização da enunciadora do texto, uma vez que o único substantivo entre as *lexias* referentes a ela, “menina”, está modificado por um adjetivo, “brincalhona”. Além disso, há a confirmação da oposição *mulher dominadora x homem dominado*, visto que a esse interlocutor masculino é atribuída uma *lexia complexa* com valor pejorativo: (24) “Homem do teu tipo”.

Definidos o tema e os interlocutores presentes no texto, o professor pode prosseguir a leitura com os alunos, abordando o *aspecto léxico-semântico* da letra da canção, mais especificamente tratando dos léxicos segundo a *polissemia*.

## 2.2 Aspecto léxico-semântico

O professor deve levar a cabo a ideia de que, como afirma Leffa (2000), “a palavra não vai vazia ao texto” e ainda afirma que “a palavra não só assume o significado imposto pelo texto, mas também determina seu significado” (LEFFA, 2000, p. 24).

Tendo em conta que, segundo Biderman (1978, p.159), “o léxico é um sistema aberto e em expansão”, o professor pode fazer um levantamento da *polissemia* presente em algumas *lexias*, como (1) “abusada”, (8)

---

<sup>3</sup> Essa formação não é comum na norma culta, mas é uma possibilidade oferecida pelo sistema da língua.

“teatro”, (9) “palhaço” e (13) “poderosa”, e propor aos alunos que reflitam sobre os significados atribuídos a elas dentro do contexto da canção, como por exemplo, a *lexia* “abusada”.

O professor pode iniciar a reflexão tratando do aspecto morfológico de formação da palavra, demonstrando que uma das maneiras de ampliar o léxico é pelo processo de derivação por sufixação, em que a uma *base* (abusar), que é um verbo, foi acrescido um *sufixo* (ada), cuja função é formar participio com valor adjetivo. Além disso, ele pode propor aos alunos que verifiquem se essa derivação provoca uma mudança de sentido ou de classe de palavra.

Os alunos podem ser incentivados a levantar as possibilidades de “abusada” referir-se ao ato de sofrer abuso (o que poderia ser explorado em outro momento da aula, tendo em vista a oposição *homem x mulher* presente no texto), ou ao uso corrente e popular cujo significado é o de *atrevida*, alguém que toma atitudes que ferem os limites estipulados nas interações sociais.

Esse mesmo procedimento pode ser aplicado às demais *lexias* selecionadas, como “teatro”, “palhaço”, por exemplo.

7) Ontem, nós fomos ao teatro.

8) Não acredito mais nesse teu teatro.

Em (7), é possível notar que não houve ampliação no sentido da *lexia* “teatro”. Ela foi empregada com o valor de “local de apresentação”. Por sua vez, a *lexia* “teatro”, em (8), permite-nos atualizar o seu significado discursivo para “fingimento”.

9) Gostamos da apresentação do palhaço ontem à noite.

10) Aquele homem se comportou como um palhaço.

No exemplo (9), “palhaço” carrega uma carga positiva, uma vez que assume o sentido literal de quem exerce uma função voltada para o entretenimento. Em (10), o valor da *lexia* “palhaço” passou a ser negativo, contendo uma ideia de reprovação quanto a um comportamento “bobo”.

Tal atividade permite notar que a competência lexical, à medida que se desenvolve, torna os alunos capazes de estabelecerem relações paradigmáticas, necessárias não apenas para compreender o sistema linguístico, mas também a própria prática social.

Tendo considerado os campos léxico-discursivos e léxico-semânticos, cabe ao professor tratar o campo léxico-gramatical, delimitando um aspecto específico dentro de uma ampla gama gramatical. A seguir, propõe-se abordar os processos de *derivação*.

## **2.3 Aspecto léxico-gramatical**

O professor tem a possibilidade de selecionar algumas *lexias* presentes na letra da canção para abordar aspectos gramaticais. Optou-se aqui por tratar dos processos de *derivação*, especificamente das *sufixais*. O processo de derivação sufixal, nas palavras de Alves (1990, p. 29), “atribui à palavra-base a que se associa uma ideia acessória e, com frequência, altera-lhe a classe gramatical”.

O professor, ao retomar a explicação dada a respeito da formação da *lexia* “abusada” (base + sufixo), traz agora para a discussão com os alunos *lexias* que seguem o mesmo processo de formação, como (4) “brincalhona”, (14) “Poderosa”, (16) “produzida” e (20) “perfumada”.

Num primeiro momento, o professor pode perguntar aos alunos a qual classe de palavras essas *lexias* pertencem. Para isso, ele retomaria a *lexia composta* (4) “menina brincalhona” e pediria que substituíssem “brincalhona” pelas demais *lexias*. Tendo traçado que elas são adjetivos e que “uma palavra é contaminada pelo ambiente semântico criado pelas demais palavras que com ela se associam” (BIDERMAN, 1978, p.148), ele abordaria quais seriam as possíveis bases de cada *lexia* (brinca-, Poder-, produz- e perfum-).

Definidas as bases, os alunos devem ser questionados sobre os *sufixos* (- (lh)ona, -osa, -ida e -ada). O professor, então, criará com os alunos uma definição que mostre que o acréscimo desses sufixos a bases verbais, formam adjetivos.

Outras abordagens podem ser feitas pelo professor a respeito do processo de derivação nessas mesmas *lexias*, como o emprego do sufixo – (lh)ona e a possibilidade de ocorrência em outras bases do próprio texto; questionar se ele forma apenas adjetivos ou se também forma substantivos; se seu significado é de intensidade; ou se se comporta com afetividade. Tais abordagens, nesse processo de interação com os alunos, levará em consideração o contexto em que elas podem ser inseridas e em quais já estão.

## Considerações Finais

No texto, apresentamos uma reflexão e uma proposta de ensino do léxico que aborda aspectos semânticos, discursivos e gramaticais presentes no âmbito da competência lexical, contrariando as atividades baseadas em mera classificação, demonstra de que maneira o léxico organiza e categoriza a nossa realidade. A partir de sua inclusão, demonstramos que o professor, ao explorar a relação léxico-discursiva e léxico-gramatical, organizando um campo semântico em uma prática de ensino, terá novas opções de leitura para colocar em prática e que podem auxiliar na exploração dos contextos linguísticos e extralinguísticos, conduzindo o aluno a um processamento ampliado do léxico.

Tendo em vista que o ensino do léxico se encontra marginalizado no interior de alguns programas escolares - além de não atingir a dimensão da textualidade, ou seja, não ser visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos - procurou-se, neste trabalho, demonstrar a importância de uma reflexão a respeito do léxico que vá além dos meros exercícios de classificação morfossintática.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Fundamentos da Lexicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria Linguística: teoria lexical e computacional**. Rio de Janeiro - São Paulo: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1978.

GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In: Gil. B. D.; CARDOSO, E. A.; CONDÉ, V. G. (Org.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 79 – 95, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEFFA, Vilson José. Aspectos internos e externos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

ULLMANN, Stephen. **Semântica – uma introdução à ciência do significado**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VAN DJIK, Teun Adrianus. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: um alegato a favor de la diversidad. In WODAK, Ruth y MEYER, Michael. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2001.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

**Fontes:**

ANITTA. *Meiga e abusada*. In: **Anitta** (CD). Warner Music Brasil, 2013.

# Desenvolvimento da competência leitora por meio do estudo do léxico: as expressões idiomáticas

Lígia Fabiana DE SOUZA SILVA<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa busca verificar se o ensino sistematizado das expressões idiomáticas (doravante, denominadas *EIs*), de modo a ressaltar seu caráter conotativo, aspectos culturais, contextos de uso e efeitos de sentido, contribui para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes. Nossa hipótese é que o aprendizado de tais unidades lexicais contribui para o enriquecimento não apenas lexical, mas também enciclopédico dos alunos, uma vez que permite a mobilização de conhecimentos culturais que, no momento de leitura e construção de textos, tornam o falante mais proficiente em seu idioma. Além disso, o estudo das *EIs* constitui uma oportunidade de reflexão sobre as interfaces entre língua e cultura, já que tais manifestações evidenciam os valores culturais da população que as produz. Para fazer essa verificação e comprovar a hipótese, elaborou-se e aplicou-se uma intervenção didática, apresentando aos alunos as *EIs* de maneira contextualizada, por meio de textos, e incentivou-se as reflexões sobre suas características linguísticas, significados e situações de uso, por meio de atividades e debates. Conclui-se que o ensino das unidades lexicais da língua deve contemplar seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, além dos contextos sociais e a construção de discursos coerentes e coesos, pois dessa maneira contribui-se efetivamente para o aumento do repertório dos estudantes e amplia-se sua competência leitora e discursiva.

**Palavras-chave:** Ensino do Léxico; Leitura; Expressões Idiomáticas; Fraseologia; Lexicultura.

## Introdução

As leituras realizadas nas aulas de língua portuguesa são momentos privilegiados para observar o conhecimento dos alunos em relação à língua materna. Por meio da leitura, é possível analisar o conhecimento discursivo, linguístico e enciclopédico dos estudantes, já que se trata de uma atividade que mobiliza todos esses saberes para sua consecução.

Durante algumas atividades de leitura aplicadas aos alunos, notamos que grande parte dos educandos apresentava dificuldades na compreensão de expressões idiomáticas (*EIs*), o que se configurava um empecilho para a proficiência em leitura e produção de textos. Assim, resolvemos analisar qual a importância do léxico para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos e de que maneira esses estudos se realizam nas aulas de língua portuguesa.

A partir de estudos sobre a competência lexical<sup>2</sup>, que consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar de forma produtiva e reflexiva as palavras de determinado idioma, é possível promover atividades com vistas ao desenvolvimento de tal competência e, conseqüentemente, aumentar a proficiência dos alunos na produção de discursos em seu próprio idioma.

É necessário ampliar os repertórios dos estudantes e sua capacidade de reflexão acerca de unidades lexicais simples e complexas (como as expressões idiomáticas, por exemplo), atrelando-os às habilidades de

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FLP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Mariângela de Araújo. E-mail para contato: [ligia.fabiana.souza@usp.br](mailto:ligia.fabiana.souza@usp.br).

<sup>2</sup> Este conceito será tratado com mais detalhes posteriormente neste artigo.

análise de sua língua, às relações entre língua e cultura, à leitura e à produção de textos. Isto posto, esta pesquisa visa ao desenvolvimento de estratégias de ensino contextualizado, sistematizado e reflexivo acerca do léxico da língua portuguesa, com foco nas expressões idiomáticas, tendo em vista que, de acordo com Moraes, Souza e Xatara (2008):

[...] é o universo linguístico, sobretudo o acervo lexical, que delimita o conhecimento de mundo de cada indivíduo e deveria ser a escola um dos principais intermediários do processo de aquisição do léxico. (MORAES; SOUZA; XATARA, 2008, p. 27-28)

As expressões idiomáticas (compreendidas no âmbito deste trabalho como lexias com características especiais, ou seja, combinatórias fechadas de palavras, apresentando-se como sintagmas complexos, conotativos e cristalizados pelo uso) são recursos linguísticos que podem servir também à criatividade estilística, pois o produtor do texto pode utilizá-las da maneira convencional ou modificá-las visando a efeitos de sentido específicos, como em textos humorísticos (VILELA, 2002, p. 184-185).

## **1 Competência lexical**

Para Leffa (2000, p. 26), o desenvolvimento da competência lexical subdivide-se em três dimensões: a quantidade, a profundidade e a produtividade. A quantidade refere-se ao número de palavras que o usuário conhece. A profundidade refere-se ao conhecimento que se tem das palavras (suas relações paradigmáticas e sintagmáticas). A produtividade refere-se aos conceitos de léxico ativo (palavras que o usuário utiliza na produção de seus discursos) e léxico passivo (palavras que o usuário é capaz de identificar e compreender na recepção dos discursos de seus interlocutores).

O léxico está intimamente ligado às experiências de mundo, linguísticas e esquemas culturais dos falantes. Deve-se considerá-lo, portanto, como uma competência indispensável para a composição da competência discursiva. Tréville e Duquette (1996, p.98) ilustram o conceito de competência lexical, compreendendo-a a partir de cinco componentes:

1. **componente linguístico** – conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, estrutura, sentidos e relações morfossintáticas;
2. **componente discursivo** – conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações semânticas (coesão, coerência, co-ocorrências);
3. **componente referencial** – relações entre discurso e conhecimentos de mundo que possibilitam o uso de sequências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;
4. **componente sociocultural** – conhecimento do valor cultural das palavras e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação;
5. **componente estratégico** – capacidade de superar o desconhecimento de palavras através de inferências contextuais ou paráfrases.

A escola, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência lexical e, conseqüentemente, discursiva dos educandos, deve pensar suas atividades pedagógicas para o ensino de língua portuguesa visando à ampliação das dimensões e dos componentes acima citados. Além disso, como o objetivo é tornar os estudantes usuários competentes de seu idioma, deve promover a utilização de conhecimentos na estruturação de discursos, de acordo com os contextos situacionais, a relação entre os interlocutores, as intencionalidades comunicativas etc.

As atividades escolares devem favorecer o estudo do léxico a partir dos pontos de vista sintático, semântico e discursivo, por meio de exercícios que analisem o léxico e os discursos dos quais fazem parte e não somente palavras ou frases isoladamente. O objetivo é que o aluno possa adequar o léxico ao gênero textual, tema abordado, grau de formalidade, interlocutor, contexto sócio-histórico, intencionalidades etc. (BEZERRA, 1999, p. 38).

## **2 Competência leitora**

O desconhecimento das unidades lexicais denominadas expressões idiomáticas acarretou em problemas de compreensão de textos por parte do grupo de alunos estudado neste trabalho, como demonstraremos mais adiante. Daí a importância do ensino sistematizado do léxico com foco no desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes. Segundo Kleiman (2011):

A investigação de fatores determinantes da compreensão de textos no contexto escolar identifica, dentre os fatores que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, o conhecimento de vocabulário. O controle deliberado e consciente desse conhecimento em função de relações textuais é uma das marcas do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2011, p. 191)

Ainda de acordo com a autora (KLEIMAN, 2011, p. 193), o conhecimento do vocabulário não se reduz ao número de palavras conhecidas pelo aluno ou o domínio dos conceitos aos quais elas reportam. É importante que o estudante saiba também que a palavra não é portadora de significado absoluto, mas sim uma unidade de apoio para construção de significados no discurso.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados por Kleiman (2011) em relação à importância do léxico no processo de compreensão leitora e dos itens apontados anteriormente neste trabalho como componentes da competência lexical, observamos que o ensino sistematizado do léxico é fator primordial para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, que é o objetivo principal do ensino de língua portuguesa na escola, mas que, no entanto, ainda falha por não se atentar ao léxico no planejamento e nas práticas de ensino de nosso idioma.

O enriquecimento da competência lexical ocorre desde as experiências pessoais até através do estudo sistemático das palavras no discurso. As atividades de leitura são momentos propícios para tal estudo, favorecendo a organização, a ampliação e o refinamento de conceitos e vocabulário, especialmente, por meio de atividades metacognitivas (KLEIMAN, 2011, p. 202).

Segundo Marcuschi (2008, p. 228), ler é um ato de produção de sentidos que nunca é definitivo ou completo, pois não se trata de um ato simples de extração de conteúdos ou de identificação de sentidos, mas uma experiência individual sobre o texto. No entanto, a compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados que não são individuais e únicos, mas sim guiados e ativados por nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida.

Para o autor, a leitura é uma ação social e como todas as *“atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem, a leitura é sempre colaborativa e não um ato individual”* (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Assim, a compreensão não é apenas um ato de identificação de informações, mas a construção de sentidos com base em atividades inferenciais em que o leitor, portanto, precisa realizar também uma atividade metacognitiva. De acordo com Kleiman (2011):

(...) sabe-se que a criança tem dificuldades tanto quando ela encontra uma palavra que ela já conhece, usada com um significado secundário que ela desconhece, como quando a encontra num sentido metafórico. É aconselhável então, montar uma unidade que focalize justamente o uso de significados não literais ou básicos, além de fornecer amplas oportunidades para a reflexão dos alunos sobre exemplos concretos, que permitam a inferência de um significado secundário a partir de um contexto. (KLEIMAN, 2011, p. 205)

Por isso, nesta pesquisa será analisado de que modo se dá a relação entre a competência lexical e a compreensão leitora, especialmente no que se refere à identificação das EIs, ao reconhecimento de seu duplo sentido, a sua relação com a cultura e às implicações discursivas. Assim, entendemos a leitura como mais que uma decodificação linguística, mas como uma atividade sociointeracionista, como um evento construído de acordo com a situação discursiva, com sentido sempre situado (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

Consideramos, como Marcuschi (2008), que a compreensão de texto não envolve somente fenômenos linguísticos, mas também fatores pragmáticos, cognitivos, interesses e conhecimentos do leitor a respeito dos gêneros e das formas de textualização. As inferências são tarefas que o leitor realiza para estabelecer relações entre todos esses conhecimentos (MARCUSCHI, 2008, p. 249). Assim, para Marcuschi, *“ler e compreender são equivalentes. (...) Compreender é partir de conhecimentos trazidos pelos textos e dos conhecimentos pessoais para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura.* (MARCUSCHI, 2008, p. 239). Ainda segundo o autor, os conhecimentos básicos responsáveis pelo processo de compreensão são: 1) linguísticos; 2) factuais (enciclopédicos); 3) específicos (pessoais); 4) de normas (institucionais, culturais, sociais); 5. lógicos (processos). O quadro a seguir demonstra esses conhecimentos:

**Quadro 1 – Quadro Geral das Inferências, segundo Marcuschi**

QUADRO GERAL DAS INFERÊNCIAS				
INFERÊNCIAS DE BASE TEXTUAL		INFERÊNCIAS DE BASE CONTEXTUAL		INFERÊNCIAS SEM BASE TEXTUAL E CONTEXTUAL
Sintáticas				
<b>LÓGICAS</b>	<b>SEMÂNTICAS</b>	<b>PRAGMÁTICAS</b>	<b>COGNITIVAS</b>	
dedutivas	associativas	intencionais	esquemáticas	Falseadoras
indedutivas	generalizadoras	conversacionais	Analógicas	Extrapoladoras
abdutivas	correferenciais	avaliativas	composicionais	
condicionais		experenciais		

**Fonte: Extraído de Marcuschi, L. A. ( 2008, p,254).**

O autor formula a teoria dos horizontes ou perspectivas de leitura que permearão nossa avaliação da compreensão leitora dos estudantes durante a aplicação da intervenção.. Tal teoria é ilustrada no quadro a seguir e na imagem logo adiante:

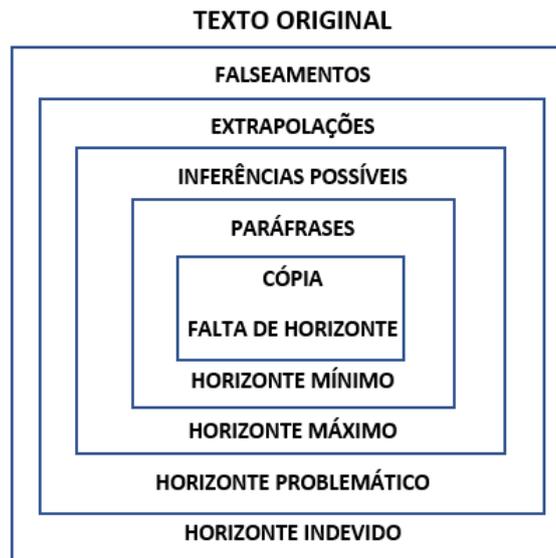
**Quadro 2 – Horizontes ou perspectivas de leitura**

Horizontes ou perspectivas de leitura	
<b>FALTA DE HORIZONTE</b>	O leitor apenas repete ou copia o que está dito no texto. No entanto, a repetição das informações do texto não é garantia de que houve compreensão.
<b>HORIZONTE MÍNIMO</b>	Leitura parafrástica em que o leitor apenas identifica informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
<b>HORIZONTE MÁXIMO</b>	Perspectiva em que são consideradas as atividades inferenciais no processo de compreensão, ou seja, em que a leitura é realizada acionando-se as informações do próprio texto, os conhecimentos pessoais do leitor e outros não contidos no texto.
<b>HORIZONTE PROBLEMÁTICO</b>	São leituras de caráter pessoal em que o leitor vai muito além das informações do próprio texto, chegando-se no âmbito da extrapolação.
<b>HORIZONTE INDEVIDO</b>	Trata-se da leitura indevida ou errada.

**Fonte: Extraído de Marchsuchi, L.A. (2008, p.258)**

Os horizontes de compreensão são ilustrados por MARCUSCHI (2008: 258) na imagem a seguir:

Figura 1 – Horizontes de compreensão



Fonte: Extraído de Marcuschi, (2008, p.258).

Deve-se atentar às relações entre os níveis de competência lexical e os horizontes de leitura, ou seja, de que maneira o conhecimento do léxico propicia o desenvolvimento da competência leitora do usuário da língua. Dessa maneira, o ensino contextualizado, sistemático e discursivo do léxico nas aulas de língua portuguesa precisa questionar o porquê de o autor ter utilizado determinado vocábulo e os efeitos produzidos pelo uso de tal expressão em determinado contexto. O objetivo é refletir sobre os usos que se faz da língua, especialmente do léxico, na produção de discursos.

Tendo em vista tais objetivos para o ensino de língua materna, Kleiman (2011, p. 206) preconiza que o ensino do vocabulário seja realizado da seguinte maneira:

Assim como o vocabulário de uma língua é rico, assim são ricas as possibilidades de o professor fornecer experiências válidas de aprendizagem e enriquecimento do léxico. Apenas é preciso, a fim de se garantir tanto a diversificação quanto a qualidade, manter-se em mente, primeiro, qual o objetivo específico de cada atividade para que se evitem mecanismos automatizantes. (KLEIMAN, 2011, p. 206)

Enfim, o ensino do léxico e da leitura são procedimentos indissociáveis nas aulas de língua portuguesa se se quer um ensino que valorize as práticas sociodiscursivas e que compreenda a língua como um sistema dinâmico, interativo, que alimenta e é alimentado pela cultura produzida por seus falantes/usuários.

### 3 Ensino contextualizado e sistematizado das expressões idiomáticas: objetivos e perspectivas de análise da intervenção didática

O objetivo geral da intervenção didática foi verificar a compreensão dos alunos sobre as EIs e investigar de que maneira o ensino sistematizado do léxico (especificamente das EIs), observando os elementos que compõem a competência lexical, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Os objetivos específicos foram:

- Observar se os alunos reconhecem as expressões idiomáticas como unidades lexicais de seu idioma.
- Analisar de que maneira os alunos detectam a relação entre Els e cultura e como relacionam seus usos de acordo com as situações de comunicação.
- Averiguar a capacidade dos alunos de definir as Els.
- Conferir o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, especialmente em relação aos aspectos atitudinais, que dizem respeito à capacidade de inferir significados a partir do contexto e procurar ferramentas para sanar o desconhecimento de unidades lexicais desconhecidas.

Antes de iniciarmos a descrição da intervenção didática, é relevante dizer que o ensino do léxico nas aulas de língua portuguesa como idioma materno tem sido visto na maioria dos programas e materiais didáticos somente a partir de suas dimensões morfológica (a formação de palavras) ou semântica (seu significado e algumas de suas relações de sentido). Entretanto, é necessário que os elementos linguísticos e discursivos sejam trabalhados de maneira conjunta, destacando o léxico como componente fundamental para a criação e a expressão de sentidos e intenções discursivas, seu papel como elemento de coesão e coerência textuais, além de sua dimensão cultural. Para tanto, é necessário abordar o ensino das unidades lexicais vendo-as para além de suas dimensões puramente linguísticas, propondo, portanto, uma abordagem textual-discursiva (ANTUNES 2012, p. 24-25).

Ilari (1997, p. 64-65), ao tratar do ensino do léxico (mais especificamente das Els), recomenda que sua abordagem em sala de aula ilustre *“o uso idiomático e não idiomático de uma mesma sequência de palavras (exemplos: “José bateu as botas na pedra para tirar o barro” e “José bateu as botas ao ser atropelado por uma jamanta”)*, contextualizando o ensino por meio da análise e da produção de textos de gêneros discursivos como a anedota, por exemplo.

Partindo de nossa experiência docente, de que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II apresentam dificuldades de compreensão do sentido conotativo das expressões idiomáticas, é preciso refletir acerca dessas lexias complexas, ressaltando seu caráter idiomático e metafórico e suas relações inferenciais no processo de compreensão leitora.

Assim, elaboramos esta proposta de intervenção didática de forma que as Els sejam ensinadas de maneira contextualizada, por meio de textos e reflexões sobre seus significados e sua expressividade. As atividades terão como foco incitar a reflexão a respeito da constituição das Els e seus usos contextualizados nos discursos produzidos em nosso idioma. Observando os pontos a seguir:

1. Verificar o conhecimento lexical de alunos do 6.º ano sobre as expressões idiomáticas da língua portuguesa e a relação de tal conhecimento com a construção de sentidos nos textos.

2. Registrar o percurso de aprendizagem dos educandos em relação às EIs, observando e comparando o conhecimento dos alunos antes, durante e depois da aplicação da intervenção didática.
3. Analisar de que maneira as EIs exigem o acionamento de conhecimentos linguísticos e culturais para a construção do humor e outros sentidos do texto.
4. Trabalhar as estratégias de leitura textual, enfatizando as condições de produção discursiva e a utilização das EIs.

A intervenção didática foi aplicada na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Theo Dutra, que se localiza no bairro Vila Penteados, zona norte da cidade de São Paulo. A instituição oferece ensino regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e funciona nos horários da manhã, tarde e noite. Em suas dependências, contamos com salas de aula comuns, sala de informática, quadra de esportes e sala de leitura.

A intervenção didática foi desenvolvida junto aos alunos dos sextos anos A e B. Essas turmas são bastante heterogêneas, com crianças proficientes na leitura e na escrita em seu idioma materno e outras ainda em processo de alfabetização (algumas não sabem ler e escrever, outras apresentam muitos problemas ortográficos e outras ainda apenas decodificam textos, sem compreendê-los).

Os alunos dos sextos anos foram selecionados para a aplicação da intervenção didática, pois nossa hipótese é que, para que se alcance o desenvolvimento da competência lexical, o ensino da relação entre léxico e cultura deve ser iniciado o mais cedo possível nos estudos do idioma materno. Como, na qualidade de especialistas na disciplina, iniciamos nossas aulas no sexto ano do Ensino Fundamental, a partir daí começamos a estabelecer essas relações.

## **4 Avaliação e resultados esperados**

Utilizamos, para a elaboração e a aplicação da intervenção didática, os conceitos propostos por Isabel Solé, em seu livro *Estratégias de leitura*, e por Luiz Antônio Marcuschi, em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*.

Isabel Solé compreende a leitura como “objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (1998, p. 21). A autora detém-se em estratégias de ensino de compreensão leitora, enfatizando a importância do estabelecimento de objetivos de leitura e elaboração de etapas que contemplem o encadeamento de atividades antes, durante e após a leitura.

Luiz Antônio Marcuschi tem seu texto elaborado a partir da corrente teórica denominada Linguística Cognitiva. O autor apresenta estratégias de ensino de leitura, postulando primeiramente que entende as atividades de ler e de compreender como equivalentes. Segundo o teórico, a compreensão é um processo cognitivo no qual desenvolvemos atividades inferenciais. Dessa forma, a articulação de conhecimentos

prévios (linguísticos, fatuais/enciclopédicos, específicos/pessoais, institucionais, culturais, sociais e lógicos) é fundamental para a plena leitura (2008: 239).

Partindo dessas premissas, pretendemos ampliar a competência lexical dos alunos, tornando-os mais proficientes na recepção e na produção de diferentes gêneros, de modo a desenvolver seu processo dialógico de comunicação.

Além disso, o objetivo é privilegiar o estudo do léxico a partir dos pontos de vista sintático, semântico e discursivo, por meio dessa intervenção didática que analisa o léxico e o discurso do qual faz parte e não somente palavras ou frases isoladas.

Para observar os resultados, realizamos avaliação contínua, por meio da análise das atividades realizadas durante a intervenção e, ao final, por meio de atividade de leitura.

A seguir apresentamos as etapas de desenvolvimento da intervenção didática.

### Etapa 1

Leitura das tirinhas como a apresentada a seguir:

Figura 2 - Tirinha com a EI “dar o último suspiro”



Fonte: Extraído de Sousa, Maurício de. (2012, p.52).

### Etapa 2

Diálogo com os alunos a respeito das impressões e dificuldades apresentadas na leitura das tirinhas da aula anterior, focando na expressividade das expressões idiomáticas e seus efeitos de sentido no texto. Com a seguinte atividade de sistematização: apresentação aos alunos de algumas possíveis imagens associadas que deveriam ser associadas às EIs, levando-os a inferirem o significado de tais unidades lexicais.

### Etapa 3

Exibição do filme “Não perca a cabeça”, da Turma da Mônica, com a finalidade de ativar os conhecimentos prévios acerca das EIs. Após o filme, houve diálogos a respeito das expressões idiomáticas apresentadas na história e dramatização feita pelos alunos de EIs sobre as quais eles tinham conhecimento.

### Etapa 4

Leitura dos textos “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade, e de “Ponta da língua”, de João Anzanello Carrascoza. Após a leitura, foi proposto aos alunos que encontrassem as EIs apresentadas nos textos.

### Etapa 5

A etapa 5 funcionou como avaliação final da proposta de intervenção didática, revelando dados sobre a capacidade dos alunos em identificar as expressões idiomáticas, suas estratégias de busca de significações, definições de Els, função discursiva de tais unidades lexicais e relações entre seu conhecimento ou desconhecimento e reflexos na compreensão das tirinhas apresentadas.

## 5 Análise do progresso nas competências lexical e leitora em relação às Els

Neste tópico de análise, avaliamos o progresso da competência lexical em relação especificamente às expressões idiomáticas, comparando aos dados obtidos desde as primeiras atividades aplicadas nas turmas A e B, em que os alunos não compreendiam as tirinhas apresentadas devido ao desconhecimento das Els. Conforme nos exemplos a seguir, retirados das respostas da etapa 1:

Um aluno não respondeu a respeito do humor despertado pela tirinha: “a piada” e justificou: “Porque a pessoa deu uma cebola para o Penadinho”.

Outro aluno não respondeu à pergunta sobre o humor da tirinha. Ele escreveu “o cachorro” nesse campo, justificando: “Porque a pessoa virou cachorro”.

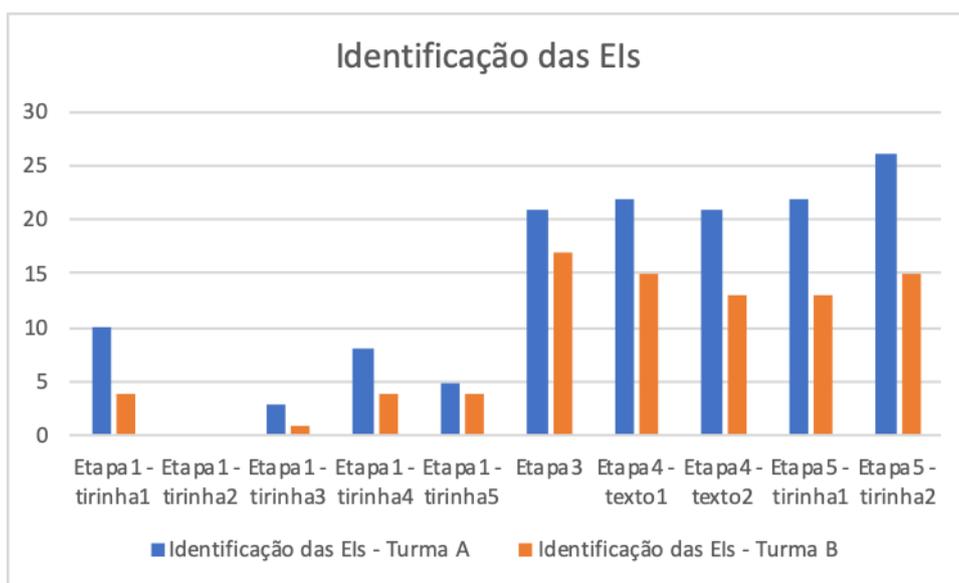
O objetivo foi observar comparativamente a evolução na aprendizagem dos alunos e responder à pergunta: O ensino sistematizado das expressões idiomáticas, ressaltando seu caráter conotativo, aspectos culturais, contextos de uso e efeitos de sentido contribui para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes? Observamos que, durante o desenvolvimento das diferentes etapas, houve avanços na aprendizagem lexical e discursiva dos estudantes, comprovando nossa hipótese inicial de que o aprendizado das Els contribui para o enriquecimento lexical, enciclopédico e discursivo dos alunos, já que a mobilização de conhecimentos linguísticos e culturais no momento da leitura e da produção de sentidos, torna o falante mais proficiente em sua língua e consciente das relações entre léxico e cultura de uma civilização.

Na etapa 5 de nossa intervenção didática, foi possível perceber que os alunos evoluíram na identificação das Els, na percepção das possibilidades de duplo sentido e dos efeitos produzidos nos textos a partir da mobilização desse recurso. Dessa maneira, eles saltaram, em sua maioria, de um horizonte indevido de leitura para um horizonte máximo, que segundo a teoria de Marcuschi (2008):

(...) é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros contidos no texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 259)

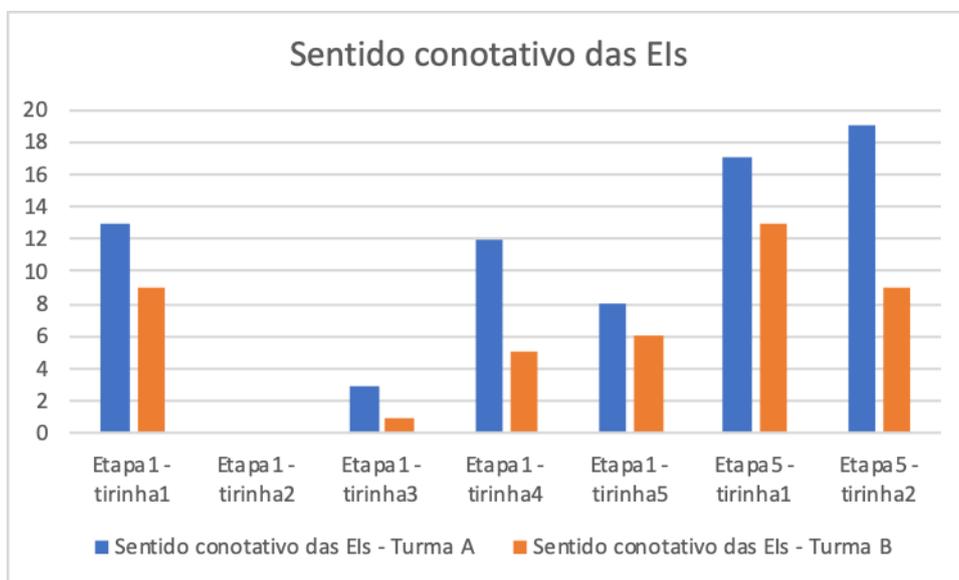
Na aplicação da intervenção didática analisamos todos os componentes da competência lexical, de acordo com a concepção de Tréville e Duquette (1998), e os resultados da evolução comparativamente das duas turmas podem ser observados a seguir: **Categoria de análise: componente linguístico** - conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais.

Gráfico 1 – Identificação das Els ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.



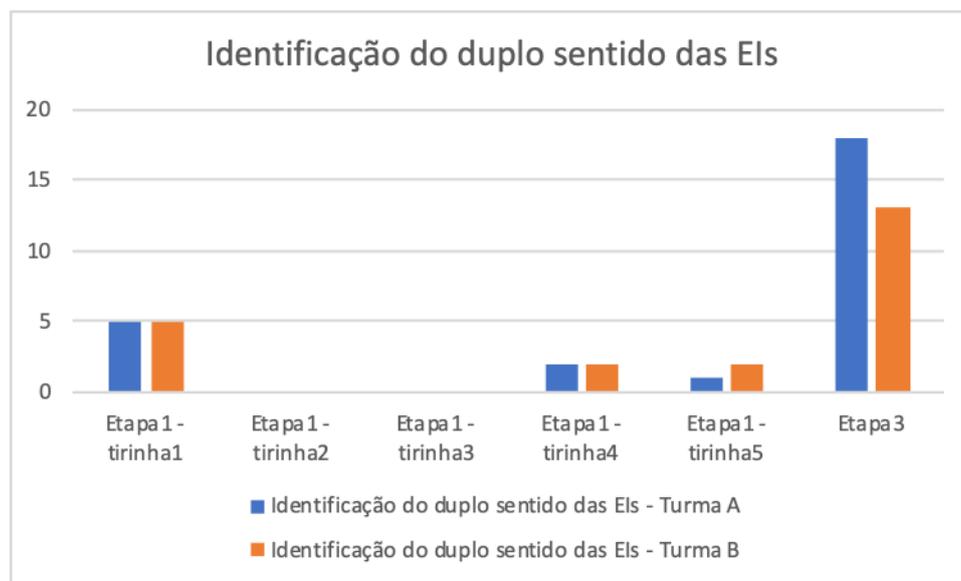
Fonte: elaboração da autora deste artigo.

Gráfico 2 – Identificação do sentido conotativo das Els ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.



Fonte: elaboração da autora deste artigo.

Gráfico 3 – Identificação do duplo sentido das Els ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.



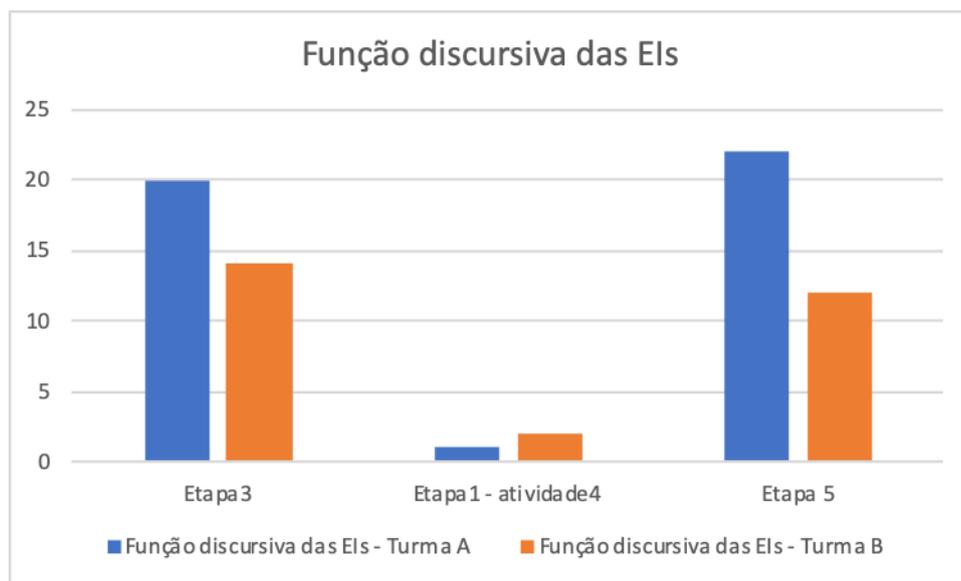
Fonte: elaboração da autora deste artigo.

Ao longo da aplicação da sequência didática, os alunos aumentaram sua capacidade de identificar as expressões idiomáticas como unidades lexicais, além de reconhecer as possibilidades de sentido que elas podem ter, o que enriquece a consciência da função discursiva e compreensão em textos que exploram o duplo sentido das Els, como tirinhas, anedotas e outros textos humorísticos.

Consideramos também relevante demonstrar que houve uma evolução em termos do componente discursivo, ou seja, o conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações semânticas, buscando adequação do léxico ao interlocutor e à situação comunicativa.

No gráfico a seguir, verificamos que os alunos tiveram um salto no componente discursivo durante as atividades aplicadas nas etapas 1, 3 e 5. Como no componente anterior, a turma A apresentou, no momento da intervenção, desempenho melhor do que o da turma B, mas ambas evoluíram ao longo da intervenção didática.

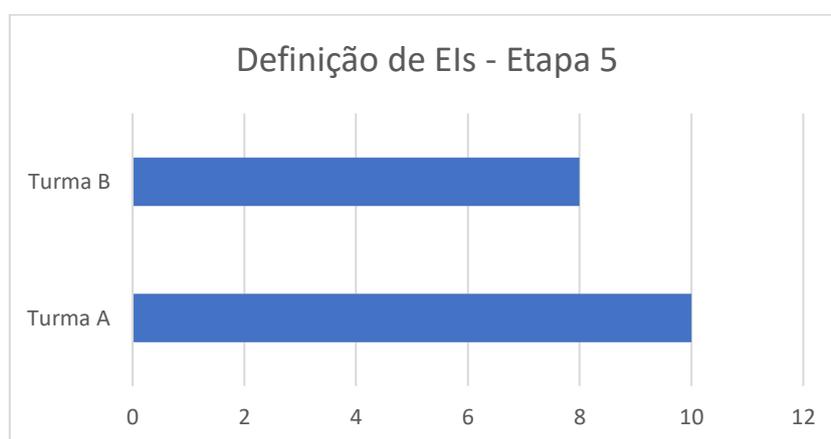
Gráfico 4 – Identificação da função discursiva das Els ao longo da intervenção didática – comparação entre as turmas A e B.



Fonte: elaboração da autora deste artigo.

A definição do item lexical não está entre os componentes da competência lexical propostos por Trévillle e Duquette (1998), porém, como as expressões idiomáticas são lexias com características especiais (combinatórias fechadas de palavras, apresentando-se como sintagmas complexos, conotativos e cristalizados pelo uso), consideramos importante que os alunos tivessem clareza de sua natureza e, ao menos, tentassem defini-las. Os resultados podem ser conferidos a seguir.

Gráfico 5 – Definição de Els segundo os alunos das turmas A e B.<sup>3</sup>



Fonte: elaboração da autora deste artigo.

A partir dos resultados apresentados no gráfico 5, verificamos que definir as Els ainda não é uma capacidade que a maior parte dos alunos detém, mas se considerarmos que muitos desconheciam o que era

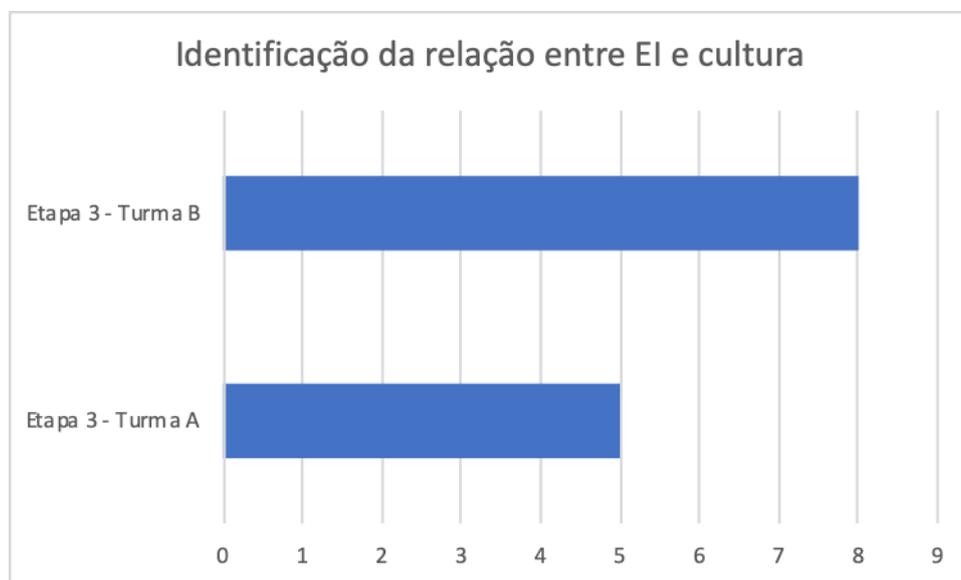
<sup>3</sup> O número de alunos que realizou as atividades cujos dados são apresentados nos gráficos 23 e 24 foi menor na turma B que na turma A.

uma EI no início da intervenção, podemos dizer que o fato de mais de um terço dos alunos das duas turmas conseguir definir tais lexias representa um avanço em seus conhecimentos lexicais.

No que se refere ao componente estratégico, ou seja, a capacidade de superar o desconhecimento de palavras através de inferências contextuais ou paráfrases, no gráfico 6, apontamos a quantidade de alunos que apresentaram alguma estratégia de busca de significados de EIs. Nesse item, poucos alunos mencionaram procedimentos de inferência. A maioria citou buscas na internet como principal estratégia para sanar o desconhecimento de itens lexicais.

Com relação ao componente sociocultural, ou seja, o conhecimento do valor cultural das palavras e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação, consideramos que a relação entre EI e cultura ainda é um componente que precisaria ser mais trabalhado nas aulas, como se observa no gráfico a seguir. Para Galisson (1991), o ensino da palavra precisa também ser o ensino da cultura, pois as relações entre léxico e cultura são diálogos lexicoculturais. Para tanto, perguntamos aos alunos se as expressões idiomáticas existem em outras línguas também e se seus significados são iguais nos diversos idiomas.

**Gráfico 6 – Identificação da relação entre EI e cultura pelos alunos das turmas A e B.<sup>4</sup>**



**Fonte: elaboração da autora deste artigo.**

Após a aplicação da sequência didática, pedimos aos alunos que nos dessem exemplos de expressões idiomáticas atuais, utilizadas por eles em seus discursos, e concluímos que nem todos os alunos conseguem expressar teoricamente a relação entre EIs e cultura, mas, ao escreverem as EIs que utilizam, a CCC (Carga Cultural Compartilhada) ficou evidente. A seguir apresentamos duas tabelas dois quadros com as expressões mencionadas pelos alunos e as definições que eles deram para elas.

<sup>4</sup> É interessante verificar que nesse componente a turma B teve um resultado melhor do que a turma A.

Quadro 3 - Expressões idiomáticas mencionadas pelos alunos da turma A.

TURMA A	
EXPRESSÕES	SIGNIFICADOS
Pé de barro	Maloqueiro (a), malandra (o), é quando a pessoa é folgada.
Pagar de louco	Fazer o outro pensar que você não entendeu.
Colar na grade	Quando você chama uma pessoa para perto de você.
Estar na água de salsicha	É quando você cai em uma cilada.
Estar em cima do muro	Não se decidir.
Dar um pião	Passear em algum lugar. Exemplo: Vou dar um pião no shopping.
Chega banguelo e já quer morder o bife	Você se muda para algum lugar e já quer mandar nas coisas. Exemplo: Você chegou agora e já quer morder o bife.
Estar boiando	Pensando. Exemplo: Quando alguém fica pensando e esquece da vida.
Dar o bote	É quando uma pessoa pede o dinheiro da outra.
Segure seus B.O.s	Quando você quebra alguma coisa e tem que pagar.
Armar um barraco	Criar confusão em público.
Ao pé da letra	Literalmente.
Arregaçar as mangas	Dar início a uma determinada atividade.
Bater as botas	Falecer.
Boca de siri	Manter um segredo.
Cara de pau	Descarado, sem-vergonha.
Chutar o balde/chutar o pau da barraca	Perder a calma.
Descascar o abacaxi	Resolver um problema complicado.
Lavar as mãos	Não se envolver em um determinado assunto.
Pé na jaca	Cometer excessos.
Quebrar o galho	Ajudar alguém.
Segurar vela	Atrapalhar o namoro.
Trocar as bolas	Se atrapalhar.
Trocar os pés pelas mãos	Agir de modo desajeitado.
Meter o louco	Fazer algo impensado, ignorando as consequências.
Dar close certo	Mandar bem, fazer algo bom, acertar em algo que fez.
Ficar no vácuo	Ficar sem receber a resposta.
Quebrar a internet	Quando algum post viraliza nas redes sociais e todo mundo começa a compartilhar rapidamente.
Estar na bad	Estar ruim ou em uma situação desconfortável.
Fazer a egípcia	Se fazer de desentendido. Falar que não viu, mas viu tudo.

Fazer a Alice	Sonhar com as coisas.
Queria estar morta	Quando uma conversa está desconfortável ou um dia está entediante.
Vomitando arco-íris	Transmitir a ideia de que achou tudo muito fofo e que está muito feliz.
Ficar no vácuo	Ficar sem receber a resposta.
Quebrar a internet	Quando algum post viraliza nas redes sociais e todo mundo começa a compartilhar rapidamente.
Estar na bad	Estar ruim ou em uma situação desconfortável.
Fazer a egípcia	Se fazer de desentendido. Falar que não viu, mas viu tudo.
Fazer a Alice	Sonhar com as coisas.
Queria estar morta	Quando uma conversa está desconfortável ou um dia está entediante.
Vomitando arco-íris	Transmitir a ideia de que achou tudo muito fofo e que está muito feliz.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 - Expressões idiomáticas mencionadas pelos alunos da turma B.

TURMA B	
EXPRESSÕES	SIGNIFICADOS
Meter o louco	Fingir que não sabe do que se fala. Exemplo: A Bruna é “mó” mete o louco.
Dar close	Quando você está produzida. Exemplo: Allanda chegou dando close.
Cabeça oca	Quando uma pessoa é burra. Exemplo: Seu cabeça oca, não sabe fazer nada.
Pé de barro	Pessoa folgada, malandra. Exemplo: Aquele menino é “mó” pé de barro.
Rachar o bico	Dar risada. Exemplo: Eu rachei o bico com aquela piada.
Meter o louco	Fingir que não sabe do que se fala. Exemplo: A Bruna é “mó” mete o louco.
Dar close	Quando você está produzida. Exemplo: Allanda chegou dando close.
Cabeça oca	Quando uma pessoa é burra. Exemplo: Seu cabeça oca, não sabe fazer nada.
Pé de barro	Pessoa folgada, malandra. Exemplo: Aquele menino é “mó” pé de barro.
Rachar o bico	Dar risada. Exemplo: Eu rachei o bico com aquela piada.
Dando um gelo	Não falar com a pessoa.

	Exemplo: Eu estava falando com o Guilherme e ele não me respondeu, aí eu falei: “Tá me dando um gelo?”.
Viajar na maionese	Quando alguém fica imaginando coisas sem sentido. Exemplo: Eu estava conversando com o Joãozinho quando ele viajou na maionese.
Muito louco	É quando um lugar ou objeto é muito legal. Exemplo: Esse jogo é muito louco.
Pisar na bola	Vacilar, decepcionar, não fazer o que foi combinado. Exemplo: Nossa, Vitória, você me decepcionou, pisou na bola.
Olho gordo	É aquele que sempre tem inveja, ou seja, um invejoso.
Sua batata está assando	Quando alguma coisa está em riso.
Não chutar um gato	Quando você não faz nada, não dá uma dentro.

**Fonte: Elaboração própria.**

A partir dos exemplos dos alunos e dos resultados obtidos ao longo da aplicação da intervenção didática pudemos responder de forma positiva ao nosso questionamento inicial. Verificamos que o ensino sistematizado das expressões idiomáticas, ressaltando seu caráter conotativo, aspectos culturais, contextos de uso e efeitos de sentido, contribuiu para o desenvolvimento das competências lexical e discursiva dos estudantes.

## Considerações finais

A partir do *corpus* coletado por meio da intervenção didática, pudemos observar que o desconhecimento de unidades lexicais complexas, como é o caso das EIs, acarreta lacunas nas competências lexical, leitora e, conseqüentemente, discursiva dos alunos.

O léxico, como elemento da língua que mantém estreita relação com a sociedade e suas características históricas e culturais, reflete as formas de pensar e de construir conhecimento que seus falantes externam através do idioma. Portanto, seu estudo (considerando a morfologia, a lexicultura e o discurso) deveria ter apel de destaque nas aulas de língua portuguesa.

As expressões idiomáticas, especialmente pela forte relação que estabelecem entre língua e cultura, poderiam ser mais investigadas nas aulas de língua materna, já que guardam os modos de pensar de um povo, através das metáforas culturais e sua criatividade linguística. Além disso, constituem rico material utilizado na construção de textos que exploram o humor por meio do jogo de palavras (duplos sentidos, linguagem verbal e não-verbal, sentido conotativo e denotativo).

A competência lexical, entendida não apenas como a quantidade de unidades lexicais conhecidas pelos falantes, mas também como a profundidade (suas relações paradigmáticas e sintagmáticas) e a produtividade (palavras que usa e que compreende nos processos de interlocução), além do conhecimento dos processos de formação de palavras e seus efeitos de sentido no discurso, são recursos fundamentais para que se tenha domínio pleno de um idioma. Pensando na língua materna, tal competência torna-se necessária, já que não é possível conhecer sua própria cultura ou outras sem que se conheçam as palavras usadas pela comunidade em determinados contextos sócio-históricos.

Em relação às EIs, observamos, por meio da aplicação da intervenção didática, que os alunos tinham pouco ou quase nenhum conhecimento de tais unidades lexicais, tampouco as compreendiam como unidades, mas sim como sintagmas com sentido literal. Esse desconhecimento impedia-os de compreender o humor das tirinhas apresentadas para leitura na atividade 1, ainda que o autor fizesse um jogo entre os sentidos literal e conotativo, não apenas utilizando-se dos recursos verbais, mas também imagens.

Ao longo da intervenção, por meio de atividades que estudavam o léxico de maneira reflexiva e contextualizada, observamos que a maior parte dos alunos desenvolveu sua competência lexical e com isso foram capazes de compreender a construção do humor e sua relação com a utilização das EIs nas tirinhas apresentadas na atividade final da sequência, o que demonstra que o trabalho com vistas ao desenvolvimento do conhecimento lexical precisa ser mais valorizado na escola para que, de fato, os alunos possam fazer uso competente da língua em práticas sociodiscursivas.

Além disso, alguns estudantes mostraram que compreendem a relação existente entre as expressões idiomáticas e a cultura, o que representa um avanço em seus conhecimentos lexicoculturais e tende a ser um ganho em seus repertórios culturais, linguísticos e, conseqüentemente, discursivos.

Nosso objetivo, com a intervenção didática, foi propor estratégias de ensino das expressões idiomáticas com vistas ao desenvolvimento das competências lexical, leitora e discursiva de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

No início do trabalho, o que nos chamou a atenção foi a dificuldade que os alunos apresentaram para compreender textos em que as EIs eram elementos principais na construção de sentidos, como algumas tirinhas, por exemplo. Após nos aprofundarmos nos estudos das EIs, observamos que o conhecimento de tais expressões implica que os alunos tenham ciência de suas estruturas e carga cultural compartilhada. Portanto, as estratégias de ensino desenvolvidas deveriam privilegiar tais elementos.

Ainda que não seja possível analisar o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes em apenas uma sequência didática, por meio desta pesquisa e dos resultados analisados,, observamos que os alunos das duas turmas ampliaram seus conhecimentos a respeito das expressões idiomáticas e aumentaram sua consciência em relação à lexicultura, o que traz benefícios a qualquer situação discursiva.

## Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino; 10).
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de Ensino; 28).
- ARAÚJO, Mariângela. Composição sintagmática, por siglas e acrônimos. In: CASTLHO, Ataliba T. de (Org.). **A construção morfológica da palavra**. Vol. VI. São Paulo: Contexto. p. 123- 142.
- BASÍLIO, Margarida. Para que serve o léxico? In: BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Língua e ensino**: condições para a aquisição do vocabulário. Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. vol. 8, 1999.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra**. In: Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo: Unesp, n. 2, p.81 – 118, 1998.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Conceito linguístico de palavra**. In: Palavra/Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Grypho, 1999. p. 81-97.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística**: (teoria lexical e linguística computacional). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.97-325.
- CARVALHO, Gislene Lima. **“Dar uma colher de chá”**: uma análise de expressões idiomáticas em dicionários de língua portuguesa. In: Domínios de linguagem, v. 8, n. 2 (jul./dez. 2014).
- CORPAS PASTOR, Glória. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 217-234.
- GALISSON, Robert. **De la langue à la culture par les mots**. CLE International: Paris, 1991.
- GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In: CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil; GIL, Beatriz Daruj (Orgs.). **Modelos de análise linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 79-95.
- GIL, Beatriz Daruj. Ensino de vocabulário e competência lexical. **Gragoatá**. Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 21, n. 40, p. 445 – 464, 1.º Sem. 2016.
- ILARI, Rodolfo. Aspectos do ensino do vocabulário. In: ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 45-67.
- ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. 2.ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

- KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8.ª ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria & prática. 12.ª ed. Campinas: Pontes, 2008.
- KLEIMAN, Ângela.. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4.ª ed. São Paulo: Pontes, 2011.
- LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **As palavras e sua companhia:** o léxico na aprendizagem. v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15 – 44.
- MARCUSCHI, Luíz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 46-59.
- MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAES, Adriana Cardoso; SOUZA, Vanzorico Carlos de; XATARA, Cláudia Maria. Aquisição do vocabulário básico e a competência lexical. **Caderno Seminal Digital**, ano 14, n. 10, v. 10, jul./dez. 2008.
- ORTIZ ALVAREZ, Maria Luísa. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba:** estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas: Campinas, 2001.
- ORTIZ ALVAREZ, Maria Luísa. Dando conta do recado: a motivação metafórica das expressões idiomáticas. In: SILVA, Suzete (Org.). **Fraseologia & Cia.:** entabulando diálogos reflexivos. 2.ª ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-41.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ensino do léxico: adequação ao contexto. In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). **Da língua ao discurso:** reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 103 – 128.
- POSSENTI, Sírio. Humor e língua: relendo idiomatismos. In: POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-70.
- POTTIER, Bernard. **Linguística geral:** teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença – Universidade Santa Úrsula, 1978. p. 268-272.
- SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 173 – 184.
- SILVA, Moisés Batista da. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. **Revista de Letras**, n. 28, vol. 1/2, jan./dez. 2006.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Mauricio de. **Quem é morto sempre aparece.** Porto Alegre: L&PM, 2012.
- SOUZA, Mauricio de. **Alguém viu uma assombração?** 1.ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- TREVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire em classe de langue.** Paris: Hachette, 1996.

TREVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. **As expressões idiomáticas na língua e no discurso**. Encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto, 2002. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream>. Acessado em 29/07/2016.

XATARA, Cláudia Maria. **O campo minado das expressões idiomáticas**. *In: Alfa*, São Paulo, 42, 1998. p. 147-159.

XATARA, Cláudia Maria. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37, p. 49-59, jan./jun. 2001.

# Pertença a um domínio e interseção de áreas: a formação terminológica em Engenharia Biomédica

Márcia de Souza LUZ-FREITAS<sup>1</sup>

**Resumo:** A delimitação de um domínio para a definição de seu conjunto terminológico é tarefa complexa. Um novo campo de estudos surge da inovação e da confluência com outros saberes. A Engenharia Biomédica é uma área recente, caracterizada pela interdisciplinaridade. O objetivo deste artigo é discutir a delimitação de um domínio com tais características, por meio do exame das relações de interseção de áreas e sua contribuição para a formação de termos. A proposta é, assim, estabelecer uma discussão de cunho teórico que envolva as noções de domínio e de pertença terminológica. Descreve-se, em linhas gerais, a trajetória da Engenharia Biomédica para compreender o fenômeno da interseção de áreas. Constata-se que a delimitação de um domínio não pode ser rígida, embora necessária para a investigação. Os termos têm certa permeabilidade entre os domínios e dão sustento à construção terminológica nas áreas emergentes. Entretanto, a formação neológica a partir de estratos de domínios ancestrais pode se dar na língua que tenha introduzido as inovações tecnológicas e chegado ao léxico terminológico da área, no Brasil, por um processo de neologia tradutiva. Os exemplos apresentados neste artigo mostram-se como empréstimos provenientes da língua inglesa. Esse fenômeno pode resultar em variações terminológicas enquanto perdurar certa instabilidade na fixação dessas novas unidades lexicais especializadas.

**Palavras-chave:** Terminologia; Interseção de áreas; Formações neológicas; Neologia tradutiva; Engenharia Biomédica.

## Introdução

Este artigo é resultante da pesquisa de doutoramento que vimos desenvolvendo no Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo e insere-se na linha de pesquisa *Léxico do Português*. Para a produção da tese, sob o título *A neologia no entrecruzar das ciências médicas e biológicas e da engenharia: estudo terminológico do léxico pertinente à engenharia biomédica*, investigamos o conjunto vocabular do campo conceitual abordado em produções acadêmicas da Engenharia Biomédica.

Apresentamos uma discussão teórica acerca das noções de domínio e de pertença terminológica, que constitui um dos eixos de nossa tese (O fenômeno da interseção de áreas do conhecimento)<sup>2</sup>. Partimos do pressuposto de que um novo domínio é construído a partir do conhecimento já existente e o vocabulário terminológico das áreas já estabelecidas é o ponto de partida para a formação neológica nas áreas mais recentes. A demarcação linguística de uma língua de especialidade torna-se, por isso, não raro, complexa.

Nossos objetivos são buscar uma delimitação do domínio Engenharia Biomédica e examinar a contribuição dos campos preexistentes a ele para a formação de unidades lexicais especializadas (ULE). O trabalho é desenvolvido em quatro seções. Na primeira, abordamos o conceito de domínio e a problemática da delimitação de um domínio e de seu conjunto terminológico. Na segunda, discutimos a relevância da

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FLP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Ieda Maria Alves. E-mail para contato: [marcialf@usp.br](mailto:marcialf@usp.br).

<sup>2</sup> Compõem a descrição da análise dois outros eixos: os fenômenos morfossintáticos na formação dos termos e os fenômenos pragmáticos na produção textual.

diacronia para a delimitação de um domínio e das áreas que dão suporte à sua eclosão. A terceira seção traz informações sobre o *corpus* analisado e os procedimentos metodológicos. Discorremos, na quarta seção, sobre formação neológica em domínios híbridos e exemplificamos os aspectos discutidos com exemplos retirados de nosso *corpus*.

## **1 A noção de pertença: normalização, classificação e delimitação de domínios**

O século XVIII trouxe à baila a discussão sobre línguas de especialidade, o que instigou o estabelecimento de nomenclaturas. Essa discussão perdurou pelo século XIX, com o academicismo e a internacionalização das ciências, e teve como foco a busca por padrões terminológicos que assegurassem a comunicação científica. Uma série de congressos e colóquios realizados naquela época foram o impulso para a instalação de processos que objetivavam solucionar problemas apontados quanto ao uso dos termos técnico-científicos. Assim, inicia-se a sistematização da prática terminológica. Consequentemente, vemos, durante o século XX, o reconhecimento da Terminologia como um “conjunto de práticas e métodos utilizados na compilação, descrição, gestão e apresentação dos termos de uma determinada linguagem de especialidade”, conforme Almeida (2010, p. 73) com base na definição de Sager (1993)<sup>3</sup>, e como um “conjunto de postulados teóricos necessários para dar suporte à análise de fenômenos linguísticos concernentes à comunicação especializada, incluídos aí os termos, evidentemente” (ALMEIDA, 2010, p. 73).

Do ideal clássico da necessidade de normalização, que conduziu à formulação da Teoria Geral da Terminologia (TGT) a partir das contribuições de Wüster, às correntes contemporâneas, a importância conferida às entidades conceituais em sua relação com os termos que as denominam e a relevância da Linguística nas reflexões teóricas bem como na proposição de questionamentos e métodos alteraram-se substancialmente. Barros (2004) conta que a criação da Associação Internacional de Normalização foi suscitada pela publicação, em livro, da tese wüsteriana *Die internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektronik*, em 1931. Nessa obra, “Wüster expôs sua preocupação com a normalização e propôs uma metodologia baseada na sistematização dos conceitos para a elaboração de dicionários terminológicos” (BARROS, 2004, p. 54). Em decorrência de seu trabalho para a implantação de diretrizes normalizadoras, Wüster atuou como

presidente de inúmeros comitês de associações profissionais e técnico-científicas de caráter nacional e internacional, e suas ideias marcaram profundamente os trabalhos de normalização terminológica da Unesco, da Federação Europeia de Associações Internacionais de Engenheiros e da Organização Internacional de Normalização (ISO). Elaborou para esta última diversas normas e recomendações sobre Terminologia, normalização, documentação, transliteração, teoria dos símbolos, classificação, teoria dos *thesauri*, Classificação Decimal Universal (CDU), planejamento linguístico, lexicologia, vocabulários, métodos de lexicografia, indicativos de língua e ortografia (BARROS, 2004, p. 54).

---

<sup>3</sup> Referência à obra *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*.

Destacamos a Classificação Decimal Universal (CDU), desenvolvida a partir da Classificação Decimal de Dewey (CDD), que propõe a divisão científica do conhecimento em dez classes (UDC CONSORTIUM, 2018). A CDU, cuja versão no Brasil é de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2008), baseia-se na noção de classificação facetada, que representa “assuntos complexos e de classes diferentes por meio de mecanismos de combinação e incorporação do princípio de análise por facetas”, de modo a permitir a “análise multidimensional dos assuntos” (MOMM; LESSA, 2009, p. 143).

A CDU estrutura-se em

uma concepção do universo do conhecimento e da informação como uma unidade, um todo constituído de partes intimamente relacionadas e interdependentes, cada qual representando uma parcela desse conhecimento. Estas parcelas, por sua vez, são suscetíveis de novas divisões e subdivisões, num processo teoricamente infinito, que constitui o caráter hierárquico (enumerativo) do sistema (SILVA; GANIM, 1994, p. 11).

Gaudin (1993), em uma perspectiva socioterminológica, ressalta que, embora Wüster tenha feito uso da CDU, adaptando-a à gestão de vocabulário nos dicionários de especialidades, é fácil constatar que nem sempre há convergência entre os termos e essas classificações e os domínios nos quais eles são empregados. Para ele, o princípio da compartimentalização em domínios, tão comum no trabalho dos lexicólogos e terminólogos, deve ser examinado e questionado. Gaudin (1993, p. 73) escreve<sup>4</sup>:

Para apresentar uma concepção tradicional de terminologia, propomo-nos a examinar as definições dadas por Robert Dubuc, Alain Rey e Guy Rondeau<sup>5</sup>, autores com autoridade no campo. Para o primeiro, o objetivo da terminologia seria “fornecer termos específicos para uma atividade, estruturando-os para facilitar seu uso” (1975, p. 16), sendo a atividade mais frequentemente técnica ou científica. Alain Rey, por sua vez, a distingue da nomenclatura por construir um sistema de termos em que “se implementam critérios classificatórios estruturados” (1979, p. 28). Quanto à unidade desse sistema, o termo, segundo Guy Rondeau (1981, p. 164), responde a três critérios: univocidade, monorreferencialidade e pertencimento a um domínio<sup>6</sup>.

Salientamos esse último critério, pertencimento a um domínio. Chamou-nos a atenção, em nossas leituras iniciais, a variedade de denominações com que nos deparamos. O termo “domínio” é amplamente utilizado nos estudos terminológicos, mas também são bastante recorrentes os termos “área”, “subárea”, “área temática”, “subárea temática”, “subdomínio”, “campo”, “campo temático”, “campo de estudo”, “campo do saber”, “campo disciplinar”, “disciplina”, “ramo” e “ramo de estudo”.

<sup>4</sup> Tradução nossa. Devido ao artigo estar em Língua Portuguesa, optamos por apresentar as citações diretas de textos estrangeiros traduzidas. Transcrevemos os excertos no idioma original em notas de rodapé.

<sup>5</sup> Referência às obras, respectivamente *Formation des terminologues: théoriciens ou praticiens?*, em *La banques de mots, La terminologie, noms et notions* e *Problèmes et méthodes de la néologie terminologique (néonymie)*, em *Infoterm*.

<sup>6</sup> “Pour présenter une conception traditionnelle de la terminologie, nous nous proposons d’examiner les définitions qu’en donnent Robert Dubuc, Alain Rey et Guy Rondeau, auteurs faisant autorité dans le domaine. Pour le premier l’objectif de la terminologie serait de “fournir les termes propres à une activité, en les structurant pour en faciliter l’utilisation” (1975:16), l’activité étant le plus souvent technique ou scientifique. Pour sa part, Alain Rey la démarque de la nomenclature en ce qu’elle construit un système de termes en “mettant en oeuvre des critères classificatoires structurés” (1978:28). Quant à l’unité de ce système, le terme, il répond selon Guy Rondeau (1981:164) à trois critères: l’univocité, la mono-référentialité et l’appartenance à un domaine.”

A *International Organization for Standardization* (ISO), em normas específicas sobre o trabalho terminológico, ISO 704 (2009) e ISO 1087-1 (2000), faz uso do termo *subject field*. A ISO 1087-1 chega a descrever *subject field* e *domain* como similares. No entanto, notamos a preferência por *subject field*, utilizado 11 vezes, em lugar de *domain*, usado uma única vez. As versões em francês fazem uso apenas do termo *domaine*.

Em Terminologia, poucos estudos discutem essas definições. Kageura (2002), por exemplo, recupera sumariamente várias definições de Bessé, Nkwenti-Azeh e Sager (1997)<sup>7</sup>. O autor finaliza essa sumarização, registrando:

Por fim, "domínio" e "campo de estudo" são definidos da seguinte forma:

**domínio:** O campo de estudo, área de conhecimento, disciplina, processo de produção ou método em que um conceito está sendo usado.

**campo de estudo:** Uma área de conhecimento que é estabelecida com o propósito de agrupar em categorias convencionais os conceitos considerados como pertencentes a ele<sup>8</sup> (KAGEURA, 2002, p. 10).

Entretanto, o autor parece não dar relevo à atribuição confusa das descrições. Com razão, Gläser (2004) observa que Kageura cita definições circulares para "domínio" e "campo de estudo", descrevendo ambos como "área de conhecimento", sem, posteriormente, definir ou explicitar o que ele entende pelo conceito ao apresentar o domínio escolhido para sua análise.

No glossário de Bessé, Nkwenti-Azeh e Sager, a definição de domínio é seguida de uma nota:

Todos os domínios, independentemente de serem campos de estudo, áreas de conhecimento, disciplinas, processos de produção ou métodos, são determinados e delineados por especialistas de tempos em tempos e alterados conforme necessário. Os domínios possuem estruturas únicas ou múltiplas que são geralmente expressas linguisticamente por meio de uma rede de definições, mas também representadas graficamente como hierarquias, redes de nós e *links* etc.<sup>9</sup> (BESSE; NKWENTI-AZEH; SAGER, 1997, p. 131).

Há, na definição de campo de estudo, uma remissão a domínio e uma nota que diz "Disciplinas acadêmicas são consideradas campos de estudo amplos" (BESSÉ; NKWENTI-AZEH; SAGER, 1997, p. 150,). Buscamos, nesse glossário, que traz os verbetes em inglês e seus equivalentes em francês e espanhol, similaridades e distinções para auxiliar-nos a estabelecer uma noção mais clara. Assim, vimos que o equivalente do inglês, *domain*, em espanhol, foi apresentado como *área temática*. Para *subject field* foram dados os equivalentes em espanhol *campo* e *área temática*. Na língua francesa, *domaine* é o equivalente

<sup>7</sup> Referência à obra *Glossary of terms used in Terminology*, em *Terminology*, volume 4.

<sup>8</sup> "Lastly, "domain" and "subject field" are defined as follows:

**domain:** The subject field, area of knowledge, discipline, production process, or method in which a concept is being used.

**subject field:** An area of knowledge which is established for the purpose of grouping into conventional categories the concepts considered as be-longing together" (grifos do texto original).

<sup>9</sup> "All domains, regardless of whether they are subject fields, areas of knowledge, disciplines, production processes, or methods, are determined and delineated by specialists from time to time and changed as required. Domains have single or multiple structures which are usually linguistically expressed through a network of definitions, but also graphically represented as hierarchies, networks of nodes and links, etc."

tanto para *domain* quanto *subject field*. Não há registro para “área de conhecimento”. Observamos a entrada *area of usage* (em francês, *domaine d’emploi*; em espanhol, *uso*), com a definição “O escopo de textos ou tópicos em que um termo é usado” (BESSÉ; NKWENTI-AZEH; SAGER, 1997, p. 121).

Do nosso ponto de vista, *subject field* pode ser compreendido e traduzido para a Língua Portuguesa como “campo de estudo”, o que consideramos mais apropriado, mas ainda como “área temática” ou “campo temático”. Verificamos, por exemplo, que Faulstich, ao traduzir a obra de Pavel e Nolet (2002), opta pela expressão “área temática”. Os usos em língua geral podem corroborar nossa visão. Em relação à lexicografia, compilamos do *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, em sua versão on-line (HOUAISS, 2009), algumas definições: área: “campo em que se exerce determinada atividade <esse problema pertence à área científica>”; campo: “área em que se desenvolve determinada atividade <a questão pertencia ao campo da medicina>”; domínio: “objeto privilegiado de estudo; especialidade; pertença <a literatura é o seu domínio>”. Como redução do sintagma ou devido à preferência pelo termo genérico (ALVES, 1996, 2001), é comum empregar apenas o elemento nuclear da formação, ou seja, “área” e “campo”. Talvez, semanticamente, “domínio”, para os falantes, possa parecer uma unidade léxica mais restritiva. Mesmo assim, em relação à produção em Terminologia no Brasil, percebemos uma tendência maior ao uso desse termo, que, acreditamos, seja decorrente da influência dos estudos franceses.

Como não é nossa intenção nos estendermos a aspectos comparativos entre línguas, mas buscar suporte para a melhor forma de lidar com nosso *corpus*, o que mais nos interessa na ISO 1087-1 (2000, p. 2) é a observação de que “os limites de um domínio são definidos do ponto de vista da finalidade”<sup>10</sup>. Kageura alerta para o fato de que as fronteiras entre os domínios devem ser questionadas, ainda que ele se proponha a um estudo em que “a existência de limites operacionalmente claros para o domínio escolhido é tida como certa, pois é uma pressuposição útil e necessária”<sup>11</sup> (KAGEURA, 2002, p. 34).

A extensão do domínio é, assim, decidida pelos objetivos da pesquisa e não propriamente por alguma classificação prévia. Consideramos que o domínio, em um estudo, pode ser uma área, uma subárea ou mesmo um subconjunto conceitual dentro de uma subárea. Ao dar início à compilação do *corpus*, buscamos delimitar o domínio *Engenharia Biomédica* a partir de sua caracterização.

No Brasil, a Tabela de Áreas do Conhecimento em uso pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), formulada com finalidades distintas das finalidades em Terminologia, classifica a Engenharia Biomédica como uma área que se insere na grande área Engenharias e que admite duas subáreas, a Bioengenharia e a Engenharia Médica (CAPES, 2014). Baseada em uma divisão clássica das ciências, essa tabela tem relevância na organização dos processos avaliativos da Educação Superior bem como no fomento

<sup>10</sup> “The borderlines of a subject field are defined from a purpose-related point of view.”

<sup>11</sup> “the existence of operationally clear boundaries for the chosen domain is taken for granted, as this is a useful and necessary pre-supposition,(...)”

e na sistematização do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro. A CAPES não utiliza a palavra “domínio”.

Conforme a Sociedade Brasileira de Engenharia Biomédica (SBEB), fundada em 1975, a área surge do desenvolvimento da Bioengenharia e da Engenharia de Reabilitação após a Segunda Guerra Mundial (SBEB, 2017). A entidade relata o surgimento formal, no Brasil, na década de 70 do século XX, pela criação do Programa de Engenharia Biomédica (PEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O programa (PEB, 2011, p. 1) define a Engenharia Biomédica como “uma área interdisciplinar surgida da aplicação dos métodos de distintas áreas das Ciências Exatas e da Engenharia no campo das Ciências Médicas e Biológicas” e confirma que, em sua origem, ela se ocupava do “estudo de sistemas biológicos complexos (Bioengenharia) e reabilitação de soldados (Engenharia de Reabilitação)”. Com as inovações tecnológicas, a Engenharia Biomédica foi ampliando sua atuação “no desenvolvimento de instrumentos para uso médico (Engenharia Médica) e na sua utilização adequada em ambiente médico-hospitalar (Engenharia Clínica)”. O PEB (2011, p. 1) sinaliza novas configurações, ao afirmar que “nos anos 80, a atuação foi estendida para setores da saúde pública e saúde coletiva, dando-se início ao que hoje denominamos de Engenharia de Sistemas de Saúde”.

O Laboratório de Engenharia Biomédica (LEB) da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP), criado em 1981, descreve a Engenharia Biomédica como “uma área em que conhecimentos de Engenharia, Matemática, Computação, Física e Química são utilizados para resolver problemas da Biologia e Medicina” e a define como “uma especialidade relativamente recente” que “tem prestado substancial contribuição às ciências biomédicas e à tecnologia aplicada a problemas médicos”. O LEB afirma que “na sua definição mais ampla a Engenharia Biomédica tem pontos de tangência com outras áreas multidisciplinares do conhecimento, tais como Física Médica, Biomatemática e Informática Médica (LEB, 2014, p. 1). Com leves nuances, o LEB confirma a divisão nas mesmas subáreas.

A construção multi e interdisciplinar da Engenharia Biomédica, desse modo, mostra que, para um estudo terminológico, este é um domínio em que conhecimentos de vários campos do saber são ativados. Sabíamos que a interseção de áreas seria um fenômeno esperado, pois ele é comum às engenharias, vistas como ciências aplicadas, que se nutrem de conceitos de ciências puras, como Matemática e Física. Entretanto, ao propor a investigação desse léxico, acreditávamos que grande parte da terminologia estaria correlacionada às áreas de Medicina e Biologia. À medida que desenvolvíamos nossas atividades, percebemos uma interseção de áreas bem mais numerosa. Dedicamo-nos, desse modo, à identificação de tais áreas e à descrição dos fenômenos de interseção.

## **2 Línguas de especialidade: do ideal da delimitação estática à interseção de áreas**

Compreendendo o que faz de um corpo sistematizado de conhecimentos uma área ou um domínio, perguntamo-nos como descrever a interseção em domínios de constituição híbrida. Para tal tarefa, mais uma

vez nos reportamos à trajetória da Terminologia. Resgatamos outro aspecto que julgamos importante para estruturar nossa discussão: a diacronia.

Gaudin (1993) sustenta a ideia de que as construções terminológicas podem ser provisórias, uma vez que resultam de práticas sociais. Desse modo, para problematizar a noção de domínio, ele questiona: “Até que ponto as disciplinas são fixas? Como se efetuam os empréstimos de uma a outra? Como um campo de problemas constitui uma disciplina autônoma?”<sup>12</sup> (GAUDIN, 1993, p. 82). Uma visão estática das classificações teria, para o autor, consequências relevantes do ponto de vista epistemológico. Segundo ele, a essência da produção terminológica está relacionada à inovação e esta é potencializada pela circulação da língua e pelo intercâmbio de conceitos entre as disciplinas, numa espécie de rede transversal.

Candel (1979), em publicação de cunho lexicográfico, já assinalava a difícil tarefa do lexicógrafo de determinar a classificação de um domínio. Ao mostrar que o domínio serve para marcar a distribuição da experiência humana em setores, afirma:

A indicação do domínio diz respeito, a princípio, ao referente (ou ao conceito), mas implica uma informação quanto ao "nível de linguagem" (na verdade, nível de uso e de discurso). Com efeito, a marca do domínio pode significar que a definição do termo implica uma pertença temática: esse é um critério semântico, ligado à noção (conceito) e à classe de objetos aos quais a palavra corresponde; ou então remete a uma situação que pode dizer respeito aos significados ou aos referentes, indicando que o uso do termo está relacionado a um meio: esse é um critério pragmático (CANDEL, 1979, p. 100)<sup>13</sup>.

Em uma abordagem mais ontológica e semântica, Rastier (1995) descreve que os métodos terminológicos, no início da Terminologia, revelam três concepções de léxico. A primeira, como nomenclatura, cujos produtos são geralmente listas de palavras. Uma segunda, como taxonomia, cujos produtos se organizam em árvores e cuja metodologia é dependente da noção de pertencimento. A terceira considera o léxico como reconstrução, mas se limita à descrição das inter-relações do nível lexical com os outros níveis (sintagma, período e texto).

Rastier (1995, p. 35) afirma que “as duas primeiras concepções do léxico são obviamente normativas e consistentes com os objetivos políticos de padronização e uniformização”<sup>14</sup>, mas salienta que os anos 90 do século XX acenam para uma ruptura com essa visão reducionista. As representações arbóreas são verticais, hierárquicas, baseadas na equivalência parcial dos nós (é tal coisa, é parte de tal coisa). Para o autor, os estudos terminológicos devem observar também as representações horizontais, pela análise da interação

---

<sup>12</sup> “Dans quelle mesure les disciplines sont-elles figées? Comment s’effectuent les emprunts de l’une à l’autre? De quelle façon un champ de problèmes se constitue-t-il en discipline autonome?”

<sup>13</sup> “L’indication de domaine concerne en principe le référent (ou le concept) mais implique une information concernant le «niveau de langue» (en fait, niveau d’usage et de discours). En effet, la marque de domaine peut signifier que la définition du terme implique une appartenance thématique: c’est là un critère sémantique, lié à la notion (concept) et à la classe d’objets auxquelles correspond le mot; ou bien renvoyer à une situation qui peut concerner les signifiés ou les référents, en indiquant que l’emploi du terme est lié à un milieu: c’est là un critère pragmatique.”

<sup>14</sup> “Les deux premières conceptions du lexique sont évidemment normatives, et s’accordent avec les objectifs politiques de normalisation et d’uniformisation.”

dos significados nos textos, baseadas nas diferenças nodulares, que exprimem relações causais, a parassinonímia, a pertença por proximidade ou por equivalência, entre outras.

Nesse sentido, segundo Kocourek (1982), as unidades lexicais se tornam termos quando são definidas e empregadas em textos de especialidade. Essa visão é corroborada por Cabré (1999), que, ao estabelecer os fundamentos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), “reconhece a existência de variação conceptual e denominativa nos domínios de especialidade e leva em conta a dimensão textual e discursiva dos termos” (BARROS, 2004, p. 57). Para Cabré (1999), as unidades lexicais são ativadas de acordo com seu uso, em contexto adequado, que lhes confere o caráter de termos dentro de determinado domínio. A TCT reconhece que os termos circulam por domínios diferentes e pela língua geral. Não é, portanto, o termo que pertence ao domínio, mas o domínio que faz uso do termo (CABRÉ, 1999).

Não podemos ignorar a necessidade da classificação, mas é preciso perceber que esta não é estanque, uma vez que os aspectos comunicativos, dinâmicos e pragmáticos da linguagem impossibilitam a rigidez. Os termos não são apenas unidades de conhecimento, mas também unidades discursivas. Como bem aborda a TCT, a dimensão discursivo-textual das ULE deve ser mais valorizada que os propósitos normalizadores (CABRÉ, 1999).

Segundo Wüster (1998, p. 4), “a prioridade que a terminologia dá aos conceitos levou inevitavelmente a pesquisa terminológica a considerar a linguagem de um ponto de vista essencialmente sincrônico”. A crítica à TGT, porém, indica a possibilidade de estudos diacrônicos na Terminologia. Dury e Picton (2009) reconhecem o mérito da TCT, pela abordagem focada na natureza poliédrica dos termos e em seus aspectos cognitivos, formais, conceituais e funcionais, da Socioterminologia, pela defesa da visão variacionista nas línguas de especialidades, e da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, desenvolvida por Temmerman, inspirada na Semântica Cognitiva e na Sociolinguística.

Pelo próprio princípio de variação linguística, a Socioterminologia estendeu-se a esse aspecto. A TCT, ao postular que sobre as línguas de especialidade incidem os mesmos fenômenos observados na língua geral, insere, em seus fundamentos, os aspectos comunicativos e pragmáticos que permitem o reconhecimento da variação linguística e da perspectiva diacrônica. Embora haja esse reconhecimento e uma quantidade razoável de publicações acerca do tema, dentre as quais citamos os trabalhos de Condamines, Rebeyrolle e Soubeille (2004), Picton (2009), Dury e Picton (2009), para a maior parte desses pesquisadores, a diacronia é ainda pouco explorada.

Para Picton (2009, p. 20) “a ausência de estudos diacrônicos é provavelmente explicada pela influência da terminologia clássica e seus objetivos específicos de padronização”<sup>15</sup>. A autora relata que há mais trabalhos diacrônicos envolvendo aspectos lexicológicos que propriamente terminológicos e cita uma série

---

<sup>15</sup> “[...] l’absence d’études diachroniques s’explique sans doute par l’influence de la terminologie classique et de ses objectifs précis de normalisation.”

deles. Dury e Picton (2009) argumentam que os manuais e os livros de introdução à disciplina ou não mencionam a diacronia, ou limitam-se a evocá-la sob o aspecto da instabilidade semântica e terminológica resultante da neologia. Os autores apontam como causa para esse pouco interesse, obstáculos de ordens teórica, histórica e técnica, obstáculos pragmáticos e, inclusive, psicológicos. De fato, para citar uma restrição à ausência de estudos, apesar do avanço tecnológico, em se tratando de línguas de especialidade, o acesso a *corpora* relativamente antigos ainda é dificultado.

São relevantes os questionamentos que Dury e Picton (2009, p. 34) formulam:

Por exemplo, [...]: que termo(s) usar para descrever a diacronia (deveríamos falar ciclo, ciclo terminológico, movimento(s) terminológicos(s), mudança, evolução, variação, instabilidade, renovação terminológica?); qual o impacto produzido pela escolha de intervalos temporais sobre os fenômenos observados (observamos o mesmo tipo de fenômeno(s) ao longo de 5, 25, 50 ou até 100 anos?); qual é o papel do especialista no estudo de *corpora* diacrônicos e como levar em conta as dificuldades com que ele pode se deparar ao investigar uma terminologia que tenha cinco, dez ou mais anos de idade?<sup>16</sup>

Picton (2009) destaca os trabalhos de Dury pelo modo de articulação entre descrições diacrônicas e reflexões teóricas. Segundo a autora (2009, p. 21), “esses trabalhos conseguem restaurar um lugar central na terminologia para os fenômenos de empréstimo, migração entre domínios, terminologização e vulgarização”<sup>17</sup>. Sobre empréstimos entre domínios, a autora cita uma obra anterior, organizada por Groult, em 1988, cujo nome é *Transfert de vocabulaire dans les sciences*<sup>18</sup>; entretanto, Picton (2009) mostra que, ao contrário das obras de Dury, nesta, o assunto não tem um tratamento claramente terminológico. Constatamos, em resenha de Chouillet (1988), que, em tal obra, há um enfoque histórico e lexicográfico. Com efeito, lemos em sua análise:

Já temos uma visão geral, pelas disciplinas envolvidas, da complexidade da história da ciência. Assim, é interessante seguir certas palavras [...]. A história das palavras leva à história dos conceitos, escreve J. Roger no prefácio, mas a história do “funcionamento” do vocabulário é mais sutil e aborda de mais perto a compreensão dos textos e as transformações da ciência de uma disciplina para outra e de uma época para outra<sup>19</sup> (CHOUILLET, 1988, p. 530).

Estudos diacrônicos permitem a análise da variação conceitual e da variação denominativa, levando em conta tanto os processos neológicos quanto o funcionamento neológico transitório, a coexistência ou

---

<sup>16</sup> “Par exemple, [...]: quel(s) terme(s) employer pour décrire la diachronie (doit-on parler de cycle, de cycle terminologique, de mouvement(s) terminologique(s), de changement, d'évolution, de variation, d'instabilité, de renouvellement terminologique?); quelle incidence a le choix des fenêtres temporelles étudiées sur les phénomènes observés (observe-t-on le même type de phénomène(s) sur 5 ans, sur 25, 50 ou même 100 ans?); quel est le rôle de l'expert dans l'étude de corpus diachroniques et comment prendre en compte les difficultés qu'il peut rencontrer à s'interroger sur une terminologie vieille de 5 ans, 10 ans ou plus?”

<sup>17</sup> “Ses travaux parviennent à restituer une place centrale en terminologie aux phénomènes d'emprunt, de migration entre domaines, de terminologisation et de vulgarisation (Dury, 1997; 2006; 2007; 2008b)”.

<sup>18</sup> Não conseguimos acesso direto à obra.

<sup>19</sup> “Nous avons déjà un aperçu, par les disciplines concernées, de la complexité de l'histoire des sciences. Il est ainsi intéressant de suivre certains vocables [...]. L'histoire des mots mène à l'histoire des concepts, écrit J. Roger dans l'avant-propos, mais l'histoire du “fonctionnement” du vocabulaire est plus subtile et approche de plus près la compréhension des textes et les transformations de la science à la fois d'une discipline à l'autre et d'une époque à l'autre.”

concorrência, a ressignificação e o desaparecimento de termos (GUILBERT, 1965). Ullmann (1972) e Lyons (1987), em seus estudos linguísticos sobre sinonímia, confirmam que formas sinônimas, sobretudo em línguas de especialidade, podem ter coexistência temporária e, após algum tempo, uma delas tende a desaparecer. É possível, ainda, em um estudo longitudinal retrospectivo, por meio da análise distributiva das unidades lexicais, obter informações acerca dos processos e dos recursos linguísticos mais produtivos. Dury e Picton (2009) apontam também a possibilidade de pesquisas sobre a mobilidade dos termos, o que envolve a mobilidade em direção a outros campos da especialidade, foco do nosso estudo, bem como a mobilidade do termo em direção ao léxico da língua geral e dele para uma língua de especialidade.

Consideramos a necessidade da diacronia nos estudos terminológicos para a explicação dos fenômenos de permeabilidade, por meio da migração ou apropriação de um termo de um domínio para outro. Quando a inovação tecnológica faz emergirem novos domínios, por meio da consolidação de novos conceitos e da solidificação de seu repertório terminológico, esses, não raro, originam-se de domínios já existentes. O estudo da terminologia de domínios emergentes passa pela análise dos domínios já consolidados que permitiram essa mobilidade.

Humbley (2009) faz uso da expressão “domínios ancestrais” para designar os conjuntos terminológicos já consolidados que emprestam material linguístico para a criação de termos em um domínio emergente. O autor mostra que “as abordagens mais recentes à criatividade terminológica abrem novas perspectivas, em particular na direção da diacronia, e encontram explicações que atentam para – entre outras – as formações anteriores”<sup>20</sup> (HUMBLEY, 2009, p. 5).

Para Humbley (2009), a terminologia de um domínio já existente, com alto grau de dinamicidade e grande poder de inovação, pode se constituir no ponto de partida para a neologia em um domínio emergente. A composição de muitas ULE desse novo conjunto terminológico é resultante de estratos dos domínios ancestrais. Desse modo, formações em que o termo básico pertence a um domínio ancestral e o determinante que o qualifica pertence a outro domínio ancestral tornam-se um processo bastante produtivo. Os termos dos domínios ancestrais podem funcionar como construções-modelo.

Humbley (2009, 2011) sugere que a utilização dos estratos que sustentam a construção terminológica do novo domínio possibilita a reativação de um vocabulário bem estabelecido, atualizado pelas novas aplicações, e pode também facilitar o fenômeno da retronímia, o qual Sablayrolles (2007) categoriza como renominação. Sablayrolles (2007) explica que esse tipo de neologia decorre da renomeação de um objeto ou processo antigo em virtude do surgimento de algo novo. Como nos informa Sablayrolles (2007, p. 97), o fenômeno já havia sido descrito por Jacques Pohl (1993)<sup>21</sup>, que o denominou “*néologismes à rebrousse-temps*”.

---

<sup>20</sup> “*Les approches plus récentes de la créativité terminologique ouvrent de nouvelles perspectives, en particulier en direction de la diachronie, et recherchent des explications qui tiennent compte – entre autres – de l’ancien.*”

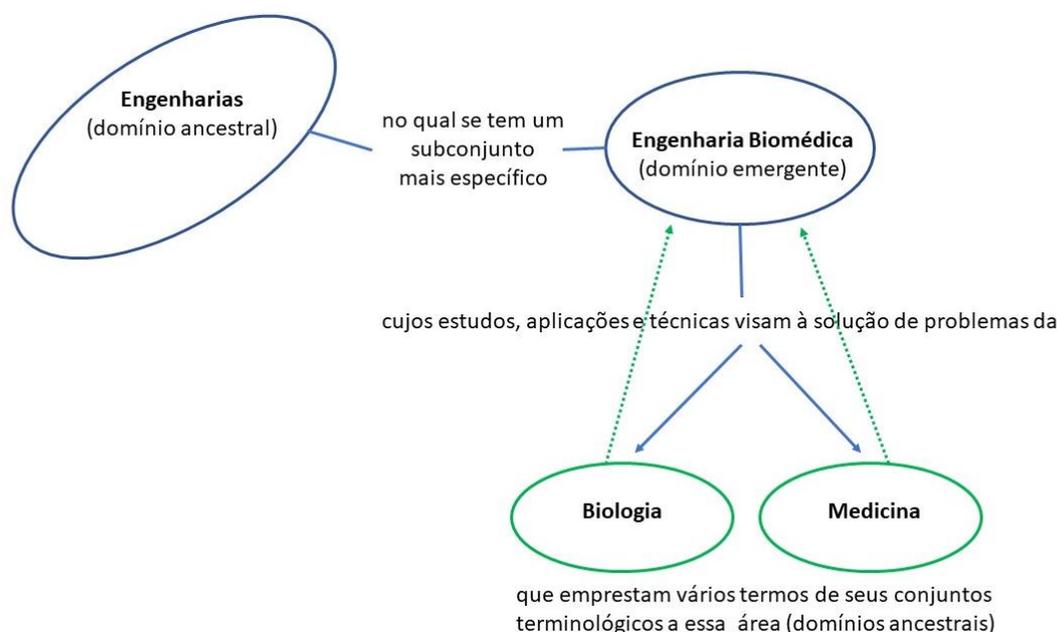
<sup>21</sup> Referência à publicação *Néologie à rebrousse-temps*, em *Cahiers de lexicologie*.

### 3 Corpus de análise e procedimentos metodológicos

Para a coleta de dados e a extração de termos, definimos como *corpus* de nossa pesquisa dissertações e teses publicadas em Língua Portuguesa, entre 2012 e 2016, por programas brasileiros de pós-graduação que tivessem a Engenharia Biomédica como área de concentração ou linha de pesquisa. Outro critério de seleção foi a disponibilidade do material em repositórios on-line. Obtivemos 825 documentos (614 produções na íntegra e 211 resumos).

Pela definição dada à Engenharia Biomédica, procedemos à distinção das áreas de interseção. Há duas sobre as quais são direcionados os estudos, as aplicações e as técnicas que esse domínio se propõe a desenvolver: a Biologia e a Medicina (Figura 1). Consideramos assim que, com esses domínios ancestrais, a Engenharia Biomédica estabelece uma relação de incidência. Foi possível identificar vários subconjuntos terminológicos pertencentes a subdomínios dessas áreas.

**Figura 1 – Domínios ancestrais de incidência da Engenharia Biomédica**



**Fonte: Elaboração própria**

Em Biologia, por exemplo, o quadro 1 mostra alguns achados<sup>22</sup>. Seguimos procedimento semelhante para o domínio Medicina, no qual identificamos subconjuntos terminológicos relativos a diagnóstico, doenças, distúrbios, processos inflamatórios ou infecciosos, medicamentos e intervenção terapêutica. Foram elaborados mapas conceituais de cada subdomínio, tanto para Biologia quanto para Medicina. Em nossa análise, convencemo-nos de que esses estratos contribuem de duas maneiras para a terminologia do domínio estudado. A primeira, pelo fornecimento de termos que nomeiam materiais e técnicas, com fins

<sup>22</sup> Não é intenção nossa, neste artigo, determinar o número e o contexto de ocorrências.

metodológicos, decorrentes do propósito dessa especialidade. A segunda, com termos que funcionam como elementos periféricos nas composições sintagmáticas, ou seja, elementos determinantes.

**Quadro 1 – Exemplos do vocabulário pertencente ao domínio Biologia**

Termos relativos a	Categorias (subdomínios)	Exemplos
referências ou nomes genéricos	organismos	<i>bactéria, bactérias gram-positivas, cepa, espécies microbianas, espécies reativas de oxigênio (EROs)</i>
nomes específicos	organismos	<i>Escherichia coli</i> (e a forma abreviada conforme norma <i>E. coli</i> )
aparelhos, órgãos, tecidos, células e estruturas constituintes	sistemas do corpo humano	<i>células-tronco humanas, sistema respiratório, em &lt;elastância do sistema respiratório (Esr)&gt;</i>
partes do corpo	constituintes anatômicos	<i>mão, em &lt;movimento cinemático da mão&gt;, pé, em &lt;reparo de úlceras em pé diabético&gt;</i>

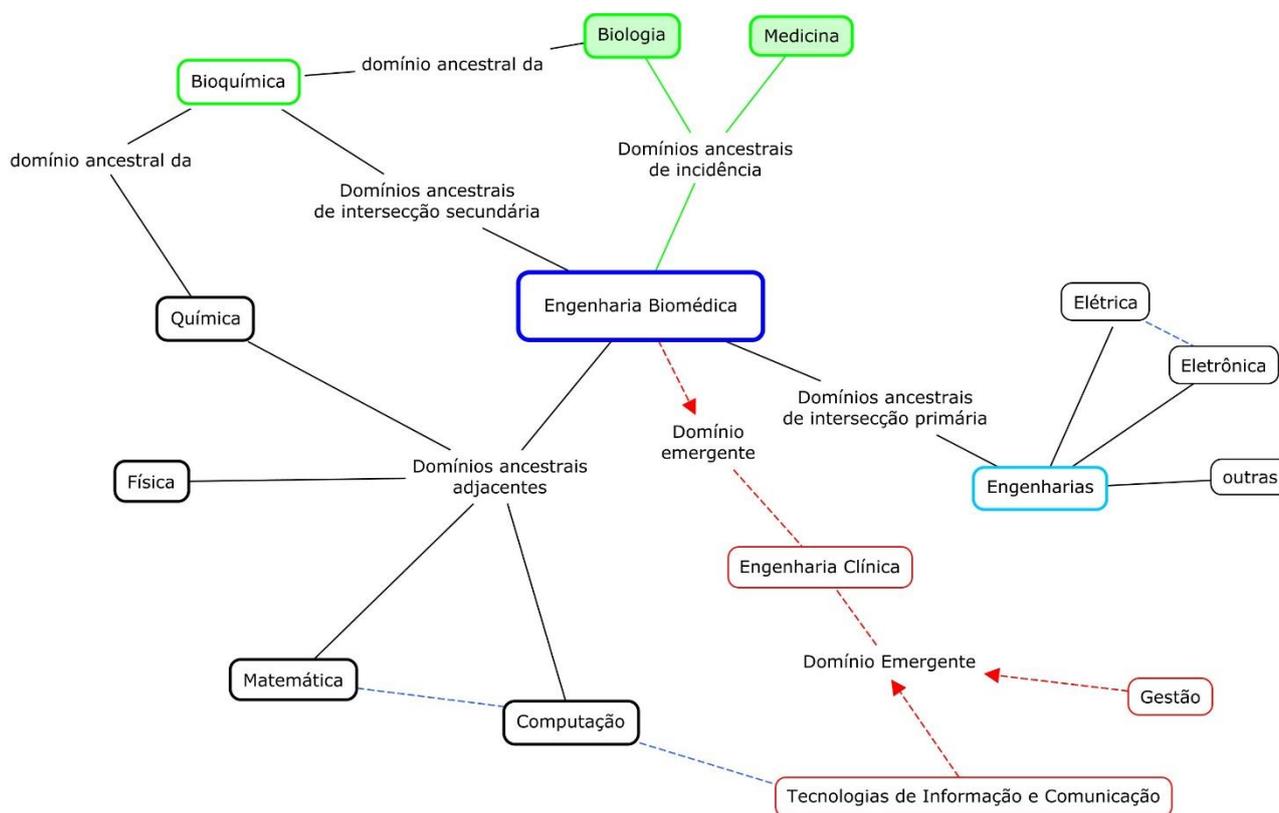
**Fonte: Elaboração própria**

As denominadas ciências puras – Matemática, Física e Química – e, por extensão, a Computação caracterizam-se no domínio estudado como domínios ancestrais que partilham conceitos na condição de subsídios teóricos ou ferramentas para a aplicabilidade própria da engenharia. Consideramos a relação estabelecida como de adjacência. São áreas de cuja terminologia as engenharias, de modo geral, se apropriam, estabelecendo uma relação de contiguidade. Fazendo alusão a Humbley (2009), são estratos que dão sustento à construção terminológica do novo domínio e que podem, em decorrência, ter seu conjunto terminológico atualizado pelas contribuições do domínio em ascensão, porém, pouco afetadas pelo fenômeno da retronímia, dada sua alta consolidação terminológica. Esses conjuntos incluem principalmente metrologia, grandezas, algoritmos, cálculos, elementos e reações químicas.

Identificamos relações que denominamos de interseção primária e secundária. Reconhecemos uma interseção primária como as confluências entre as especialidades da própria engenharia. Classificamos, nesse espectro, o conjunto de termos comuns e os que salientam as especificações. Nesse sentido, os domínios ancestrais que mais se destacam são a Engenharia Elétrica e a Engenharia Eletrônica, pela proximidade tecnológica. Um caso bem usual, e que pode retratar ocorrências de retronímia, é a aposição dos adjetivos “analógico” e “digital” ao lado de elementos nucleares. Citamos, como exemplos coletados, “filtros analógicos” e “filtragem digital”. Julgamos como interseções secundárias aquelas que acontecem com domínios que, por sua vez, também se originaram de outros domínios ancestrais. Inserimos, nessa categoria, a Bioquímica, cuja lista nos oferece ocorrências para análises frutíferas nos eixos dos fenômenos morfossintáticos e dos fenômenos pragmáticos de nossa tese. Um exemplo vem do subdomínio “biomateriais”, em que compilamos ocorrências tais como “nanobiomateriais”, “biomateriais nanoestruturados”, “componentes nanoestruturados de matriz extracelular (MEC)”, “nanotubos”, “nanotubos de carbono”, “nanotubos de carbono de múltiplas paredes verticalmente alinhados (VACNT)”, “nanotubos de carbono de múltiplas paredes verticalmente alinhados superhidrófilos (VACNT-O<sub>2</sub>)”.

Por fim, problemas que se nos apresentaram no decorrer das etapas já executadas da pesquisa levaram-nos a considerar que a Engenharia Clínica não poderia ser concebida como uma subárea da Engenharia Biomédica, como o fizeram o PEB e o LEB. As análises iniciais mostraram-nos que o vocabulário pertinente às produções indexadas à Engenharia Clínica, seja pela linha de pesquisa ou pelas palavras-chave, trazia grande ocorrência de termos geralmente utilizados em contextos de gestão e de tecnologias de informação e comunicação. Consultas a documentos do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) prenunciam uma reorganização, por meio de um desprendimento, que parece dar à Engenharia Clínica a autonomia para seu reconhecimento como área profissional por aquele órgão (CONFEA, 2015). Desse modo, conjecturamos que a Engenharia Biomédica já passa a ser vista como um domínio ancestral do qual emerge a Engenharia Clínica, que tem também como ancestrais os domínios “Gestão” e “Tecnologias de Informação e Comunicação”. Apresentamos na figura 2 um mapa conceitual que busca representar essa nossa visão de interseção de áreas.

**Figura 2 – Interseção de áreas observada no domínio Engenharia Biomédica**



Fonte: Elaboração própria

#### 4 As formações neológicas na Engenharia Biomédica

A formação de termos em áreas de especialidade ocorre pelos mesmos processos utilizados na língua geral. Como estamos tratando de um domínio considerado emergente e para o qual identificamos a contribuição de vários estratos de domínios ancestrais (Humbley, 2009), é importante ressaltar o que nos

lembra Guilbert (1975, p. 32): “[...] a mudança linguística se situa necessariamente na perspectiva diacrônica [...]”<sup>23</sup>.

De acordo com os domínios ancestrais apontados na seção anterior deste artigo, vamos observar que alguns termos estão presentes na terminologia do domínio da Engenharia Biomédica pela sua própria origem, a grande área das engenharias. Se a esses termos não se agregarem formações oriundas de outros estratos, não os consideraremos neologismos, a não ser que haja alguma alteração semântica.

Como demonstra Alves (2001, p. 60), “o empréstimo de outras áreas de especialidade constitui uma outra característica observada nas terminologias”. Alves (2001) aponta que, a partir de um traço comum, uma língua de especialidade pode se apropriar de um termo de outra área, atribuindo a ele uma nova acepção. Entretanto, ressaltamos que ocorrências com manutenção morfológica e alteração de sentido ainda não foram observadas em nosso *corpus*.

O que observamos com alta frequência – e que exploramos neste artigo – são as composições sintagmáticas em que uma base pertencente a um estrato se une a elementos de outro estrato. Alves (2007) aborda esse tipo de ocorrência, ao tratar da composição sintagmática nos vocábulos técnicos. Segundo a autora, “o vocabulário de uma tecnologia ou de uma ciência em formação condiciona o surgimento de unidades lexicais sintagmáticas em que se observa o empréstimo de termos de disciplinas conexas (ALVES, 2007, p. 55). Apresentamos dois exemplos de formações neológicas a partir de diferentes estratos, cuja variação reforça a instabilidade lexical dos termos em formação.

O primeiro, “espectroscopia de infravermelho por transformada de Fourier”, considerando as variações, ocorre 182 vezes. “Espectroscopia” refere-se a uma técnica de análise de substâncias ou sistemas físicos para a produção de espectros de emissão, reflexão ou absorção de radiações eletromagnéticas (daí seu uso em Física e Química). O conceito compreende medidas de uma grandeza em função de comprimento de onda de luz e frequência. A base “espectroscopia de infravermelho” relaciona-se especificamente à absorção, em que a energia absorvida se encontra na região da luz infravermelha (subdomínio “Óptica”, da Física) no espectro magnético. “Transformada de Fourier”, termo em que há um epônimo em homenagem a seu formulador, nomeia uma operação matemática que associa a representação da frequência a uma função temporal. Com a associação desse cálculo à técnica, podem-se obter os dados do espectro mais rapidamente e com menos custos<sup>24</sup>.

As variações encontradas no *corpus* são expressas pela ULE seguida ou não do equivalente em inglês *Fourier transform infrared spectroscopy* (em alguns casos apenas *Fourier transform infrared*), e ainda seguida ou não de siglas (ora *FTIR*, ora *FT-IR*, ora apenas *IR* ou “IV” ao lado de infravermelho; a última, já como adaptação à palavra em língua portuguesa). Há oscilações da preposição “de” com a preposição “em”, em

<sup>23</sup> “[...] *le changement linguistique se situe nécessairement dans la perspective diachronique* [...]”

<sup>24</sup> Informações obtidas em explicações constantes no próprio *corpus* e em consultas a especialistas da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

espectroscopia de infravermelho, e da preposição “por” com a preposição “com”, na junção com o estrato originário da Matemática. Percebemos que “transformada de Fourier” é um termo mais consolidado. Sua ligação com o restante da composição sintagmática e a ligação entre “espectroscopia” e “infravermelho” ainda são morfossintaticamente frágeis, mas a sequência dos elementos substantivos já está cristalizada.

Destacamos, porém, que a conexão dos termos é fenômeno que ocorre na língua inglesa, e toda a ULE entra na língua portuguesa por um empréstimo. Constatamos a existência de um empréstimo entre especialidades, mas também um empréstimo resultante de um estrangeirismo; por isso, as ocorrências seguidas dos equivalentes em inglês. O tratamento envolve, por conseguinte, a neologia tradutiva (HERMANS; VANSTEELANDT, 1999; ALVES, 2006).

O segundo termo, com 176 ocorrências, é “terapia a laser de baixa intensidade”, em cuja constituição é perceptível uma base advinda do estrato “Medicina” (terapia) à qual se junta um determinante proveniente da Física. Essa ULE apresentou as variantes “terapia a laser de baixa intensidade (TLBI)”, “terapia com laser de baixa intensidade”, “terapia com laser de baixa intensidade (TLBI)”, “terapia a laser baixa intensidade”, “terapia com LBI”, “laserterapia de baixa intensidade”. Esta última variação remete a um conceito específico para “terapia a laser” e a uma caracterização do tipo de laser. Destacamos a equivalência com o inglês *laser therapy*. Registramos ainda a variação no uso das siglas “LTBI”, “TLBI”, *LLLT*, levando em conta ora o português ora o inglês, o que sugere a interpretação como neologia tradutiva. Os contextos de produção, que possibilitam identificar e descrever tais variações, são explicitados em nossa tese.

## **Considerações finais**

Essa parte da pesquisa mostrou-nos que a delimitação do domínio a ser estudado é relevante para uma análise mais acurada do *corpus* e dos fenômenos linguísticos e pragmáticos que ele pode revelar. Percebemos a importância da perspectiva diacrônica, para que o trabalho terminológico possa dar conta de fatos que poderiam passar imperceptíveis em uma abordagem mais normalizadora e classificatória.

Ao admitir que a origem da formação das ULE em um novo domínio está calcada em domínios ancestrais e que seus estratos podem ser identificados na análise sintagmática dos termos do domínio mais recente, delineamos um panorama de como se procede a interseção de áreas do conhecimento. Por fim, constatamos a variação terminológica e vimos que ela pode ser resultante não somente da formação neológica a partir de estratos de domínios ancestrais, mas também da instabilidade condicionada pelo processo de neologia tradutiva.

## **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. Fazer Terminologia é fazer Linguística. In: PERNA, C. L.; DELGADO, H. K.; FINATTO, M. J. B. (Orgs.). **Linguagens especializadas em corpora**: modos de dizer e interfaces de pesquisa.

Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 72-90. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/linguagensespecializadasemcorpora.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ALVES, Ieda Maria. Definição terminológica: da teoria à prática. **Tradterm**, São Paulo, v. 3, p. 125-136, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49898/54007>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

ALVES, Ieda Maria. Terminologia e neologia. **Tradterm**, São Paulo, v. 7, p. 53-70, dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49142/53224>. Acesso em: 16 jan. 2017.

ALVES, Ieda Maria. A renovação lexical nos domínios de especialidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 32-34, jun. 2006. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000200013&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200013&lng=en&nrm=iso)

. Acesso em: 10 jan. 2017.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: Criação Lexical**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BARROS, Lídia Almeida. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

BESSÉ, Bruno de; NKWENTI-AZEH, Blaise; SAGER, Juan C. Glossary of terms used in Terminology. **Terminology**, v.4, n.1, p. 119-156, 1997. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/term.4.1.08bes/fulltext/term.4.1.08bes.pdf>

. Acesso em: 10 maio 2018.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología: representación y comunicación**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

CANDEL, Danielle. La présentation par domaines des emplois scientifiques et techniques dans quelques dictionnaires de langue. **Langue française**, n. 43, p. 100-115, 1979. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1979\\_num\\_43\\_1\\_6165](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1979_num_43_1_6165)

. Acesso em: 10 maio 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas de Conhecimento/ Avaliação**. Publicado: 01 abr. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>

. Acesso em: 19 jun. 2015

CHOUILLET, Anne-Marie. Notes de Lecture. Transfert de vocabulaire dans les sciences. Volume préparé par Martine Groult, sous la direction de Pierre Louis et Jacques Roger, 1988. **Dix-huitième Siècle**. Montesquieu et la Révolution. n. 21, p. 530-531, 1989. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/dhs\\_0070-6760\\_1989\\_num\\_21\\_1\\_1728\\_t1\\_0530\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1989_num_21_1_1728_t1_0530_0000_2). Acesso em: 17 maio 2018.

CONDAMINES, Anne; REBEYROLLE, Josette; SOUBEILLE, Anny. Variation de la terminologie dans le temps: une méthode linguistique pour mesurer l'évolution de la connaissance en corpus. **Actes de la conférence European Association for Lexicography (EURALEX 2004)**, Lorient, France, p. 547-557, 10 jul. 2004. Disponível em: <https://euralex.org/publications/variation-de-la-terminologie-dans-le-temps-une-methode-linguistique-pour-mesurer-levolution-de-la-connaissance-en-corpus/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CONFEA. CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. **Decisão nº PL-0806**. 17 abr. 2015. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/ementas/imprimir.asp?idEmenta=56218>. Acesso em: 28 out. 2016.

DURY, Pascaline; PICTON, Aurélie. Terminologie et diachronie: vers une réconciliation théorique et méthodologique?. **Revue française de linguistique appliquée**, v. XIV, n. 2, p. 31-41, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2009-2-page-31.htm> . Acesso em: 10 maio 2018.

GAUDIN, François. **Socioterminologie**. Une approche sociolinguistique de la terminologie. Rouen: Université de Rouen, 1993. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=LS14ydgWeKIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> . Acesso em: 21 mar. 2017.

GLÄSER, Rosemarie; Resenha: KAGEURA, Kyo. The Dynamics of Terminology: A Descriptive Theory of Term Formation and Terminological Growth. **Lexikos**, v. 14, p. 411-414, Out. 2004. Disponível em: <http://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/705/304> . Acesso em: 26 set. 2017.

GUILBERT, Louis. **La formation du vocabulaire de l'aviation**. Thèse de Doctorat ès Lettres, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Paris: Université de Paris, Larousse, 1965.

GUILBERT, Louis. **La créativité lexicale**. Paris: Larousse Université, 1975.

HERMANS, Adrien; VANSTEELANDT, Andrée. Néologie traductive. **Terminologies Nouvelles**, v. 20, Bruxelles, 1999. Disponível em: <http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/tn20/rint20.pdf> . Acesso em: 04 fev. 2017.

HOUAISS. [on-line]. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2> . Acesso em: 19 jan. 2017.

HUMBLEY, John. La terminologie française du commerce électronique, ou comment faire du neuf avec de l'ancien. **Actes de la Vè Journée scientifique de REALITER: Terminologie et plurilinguisme dans l'économie internationale**. Milan, Università Cattolica, p. 4-15 2009. Disponível em: <http://unilat.org/Library/Handlers/File.ashx?id=09850e3c-875c-4fb7-be6c-ae5cc6cdc5e0> Acesso em: 12 abr. 2015.

HUMBLEY, John. Vers une méthode de terminologie rétrospective. **Langages**, v.3, n.183, p. 51-62, 2011. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-langages-2011-3-page-51.htm> Acesso em: 23 ago. 2016.

IBICT. INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Classificação Decimal Universal: edição-padrão internacional em Língua Portuguesa**. 2 v. 2.ed. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia; IBICT, 2008.

ISO 1087. (E/F). **Terminology work – Vocabulary - Part 1: theory and application**. Genève: International Organization for Standardization, 2000.

ISO 704. **Terminology work – Principles and methods**. 3.ed. Genève: International Organization for Standardization, 2009.

KAGEURA, Kyo. **The dynamics of terminology: A descriptive theory of term formation and terminological growth**. Amsterdam, Philadelphie: John Benjamins, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=SUE6AAAAQBAJ&hl=pt-BR> Acesso em: 21 mar. 2018.

KOCOUREK, Rostislav. **La langue française de la technique et de la science**. Michigan: John Benjamins Publishing Company, 1982.

LEB. LABORATÓRIO DE ENGENHARIA BIOMÉDICA. **O Laboratório e a Engenharia Biomédica**. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP), 2014. Disponível em: <http://www.leb.usp.br/> Acesso em: 21 abr. 2015.

LYONS, John. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Trad.: Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MOMM, Christiane Fabíola; LESSA, Rafael Orivaldo. Sistema de classificação bibliográfica e a conceituação do turismo: uma visão da CDU. **Perspect. ciênc. inf.** Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 141-154, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362009000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362009000200010&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 22 mar. 2018.

PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. **Manual de Terminologia**. Trad.: Enilde Faulstich. Canadá: Public Works and Government Services Canada, 2002.

PEB. PROGRAMA DE ENGENHARIA BIOMÉDICA. **Definindo Engenharia Biomédica**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.peb.ufrj.br/eb.htm> . Acesso em: 04 jul. 2016.

PICTON, Aurélie. **Diachronie en langue de spécialité**. Définition d'une méthode linguistique outillée pour repérer l'évolution des connaissances en corpus spécialisés. Un exemple appliqué au domaine spatial. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2. 2009. Disponível em: <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/TheseAPicton-2009.pdf> . Acesso em: 22 mar. 2018.

RASTIER, François. Le terme: entre Ontologie et Linguistique. **La banque des mots**, n. 7, p. 35-65, 1995. Disponível em: [http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Rastier/Rastier\\_Terme.html](http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Rastier/Rastier_Terme.html) . Acesso em: 28 abr. 2018.

ULLMANN, Stephen. **Semántica**. Introducción a la ciencia del significado. 2.ed. Trad.: Juan Martín Ruiz Werner. Madrid: Aguilar, 1972.

SABLAYROLLES, Jean-François. Nomination, dénomination et néologie: intersection et différences symétriques. **Neologica: revue internationale de la néologie**, Paris: Garnier, p. 87-99, 2007. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00154402/document> . Acesso em: 23 nov. 2016.

SBEB. SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENGENHARIA BIOMÉDICA. Engenharia Biomédica: o elo entre engenharia, ciências da saúde e sociedade. **Boletim da SBEB**. 26 maio 2017. Disponível em: <http://www.sbeb.org.br/site/engenharia-biomedica-o-elo-entre-engenharia-ciencias-da-saude-e-sociedade/> . Acesso em: 23 nov. 2017.

SILVA, Odilon Pereira da; GANIM, Fátima. **Manual da CDU**. Brasília: Briquet de Lemos, 1994.

UDC CONSORTIUM. **About Universal Decimal Classification and the UDC Consortium**. 2018 (copyright). Disponível em: <http://www.udcc.org/index.php/site/page?view=about> . Acesso em: 29 mar. 2018.

WÜSTER, Eugène. **Introducción a la Teoría General de la Terminología y a la Lexicografía Terminológica**. Trad.: A. Nokerman. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 1998.

## A Composição no Português Brasileiro: primeiras reflexões

João Henrique Lara GANANÇA<sup>1</sup>

**Resumo:** *O presente trabalho, que constitui uma parte do primeiro capítulo de nossa tese, em desenvolvimento sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ieda Maria Alves, no âmbito do Projeto TermNeo, tem como objetivo realizar um pequeno e não exaustivo retrospecto teórico acerca do fenômeno da composição no português, que, ao lado da derivação, constitui um dos principais mecanismos linguísticos de criação lexical. Nosso retrospecto terá como base alguns trabalhos significativos de interface morfolexical desenvolvidos no âmbito de importantes escolas que influenciaram os rumos da Linguística no Brasil e abriram caminho para o melhor entedimento dos mecanismos de formação de palavras. Inicialmente, valer-nos-emos da contribuição do Estruturalismo de Bloomfield (1933), cujo maior representante em nosso país foi Joaquim Mattoso Câmara Jr (1969; 1975). Em seguida, percorreremos as reflexões de Margarida Basilio (1980; 1987; 1989), representante brasileira de peso da Morfologia Gerativa de Aronoff (1976). Por fim, finalizaremos nosso percurso com as contribuições que os principais estudos específicos sobre a Criação Lexical no Português Brasileiro, levados a cabo por Antonio J. Sandmann (1989) e Ieda Maria Alves (1990; 2006; 2010), trouxeram para o entendimento do fenômeno da composição, não apenas do ponto de vista morfológico, mas também como expressão da criatividade constante do falante, sempre em busca de maneiras (por vezes inusitadas) de comunicação de pensamentos e ideias.*

**Palavras-chave:** *Linguística; Língua Portuguesa; Lexicologia; Morfologia; Criação lexical.*

### Introdução

Dados da Base de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo<sup>2</sup> atestam que palavras formadas por composição, em seus variados tipos, representam, aproximadamente, 25% do total de unidades lexicais neológicas coletadas, sendo, portanto, a composição, atrás apenas da derivação, o segundo processo mais produtivo para a criação lexical no Português Brasileiro (doravante PB). Dada a importância do fenômeno morfolexical em questão, decidimos dedicar a ele nossa atenção durante o curso de doutoramento em Língua Portuguesa, dando, pois, sequência à nossa dissertação de mestrado, a qual versou, por sua vez, sobre o processo da derivação prefixal no PB (GANANÇA, 2017).

O presente artigo, de cunho teórico, que integra o capítulo inicial de nossa tese, tem como objetivo realizar um pequeno e não exaustivo retrospecto da representação da composição nos estudos linguísticos brasileiros de âmbito morfológico e lexical. Com isso, desejamos evidenciar algumas contribuições dadas pelo Estruturalismo, representado por Câmara Jr., pelo Gerativismo, personificado em Margarida Basilio, e pelos estudos específicos sobre o fenômeno da criação lexical, desenvolvidos no Brasil desde o final da década de 80 por Sandmann (1989) e Alves (1990) e, recentemente, acrescidos das contribuições de Gonçalves (2016), para o entendimento do fenômeno da composição e, por extensão, dos mecanismos de renovação do léxico.

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FLP-USP), sob orientação da Profa. Dra. Ieda Maria Alves. E-mail para contato: [jgananca@usp.br](mailto:jgananca@usp.br).

<sup>2</sup> Disponível em: [http://web.fflch.usp.br/dlcv/neo/dados\\_termneo.php](http://web.fflch.usp.br/dlcv/neo/dados_termneo.php)

## 1 A composição e o Estruturalismo

Segundo nos lembra Schwindt (2014), os estruturalistas norte-americanos da escola bloomfieldiana, a qual muito influenciou Câmara Jr. nos anos 60 e 70, foram “os maiores responsáveis pelo desenvolvimento do que se entende até hoje, de maneira geral, por *morfologia*” (p. 111), uma vez que instituíram o conceito de *morfema*, isto é, a menor unidade significativa da palavra, em oposição ao *fonema*, menor unidade sonora destituída de significação.

Ainda de acordo com Schwindt:

Na visão estruturalista, morfemas são objetos listados no léxico que se juntam para formar palavras. Por isso, essa escola também recebeu o nome de *Item-e-Arranjo*, isto é, sua tarefa centrou-se em descrever o arranjo sintagmático das unidades constitutivas do vocábulo, sem preocupação com regras ou processos, ou mesmo com explicações de cunho paradigmático. (SCHWINDT, 2014, p. 111)

Gostaríamos de chamar a atenção para a última afirmação do parágrafo: “(...) *sem preocupação com regras ou processos, ou mesmo com explicações de cunho paradigmático*”. Isto facilmente se explica tendo em vista que o centro dos estudos lexicais de viés estruturalista não era o léxico em si, mas sim o morfema. Para os estruturalistas, grosso modo, a palavra é organizada a partir de morfemas, que podem ser *lexicais*, materializando linguisticamente significados nocionais, e *gramaticais*, isto é, desprovidos de significados nocionais, cujo emprego é apenas derivacional ou flexional. Estudar o léxico era, portanto, nessa perspectiva, descrever esses morfemas em concatenação no eixo sintagmático e não os padrões ou regras de formação dos itens lexicais. Essa preocupação com o arranjo sintagmático da palavra parece clara na diferenciação, cunhada por Bloomfield (1933), entre *formas livres*, isto é, as que podem ser empregadas independentemente nos enunciados, como substantivos e verbos, e *formas presas*, que surgem nos enunciados sempre ligadas a outras, como os radicais gregos e latinos. A elas, Câmara Jr. (1969) vem acrescentar as *formas dependentes*, que, apesar de autônomas, nunca aparecem isoladamente na frase, como as preposições, por exemplo, que são partículas de função eminentemente conectiva.

Em *Problemas de Linguística Descritiva* (CÂMARA Jr., 1969, p. 34-39), as reflexões acerca da composição surgem justamente em meio às preocupações com a descrição sintagmática da palavra, especificamente no âmbito das discussões a respeito da delimitação da palavra por um critério fonológico, “que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal” (p. 34), e por um critério formal ou mórfico, “quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua” (p. 34).

Ensina-nos Câmara Jr. que é essencial diferenciar os fenômenos que ocorrem no plano fonológico daqueles que ocorrem no plano morfológico, pois nem sempre os dois se correspondem. Essa discrepância entre o que chama de “vocábulo fonológico” e o que denomina como “vocábulo formal ou mórfico” pode ser vista, por exemplo, na chamada *composição por justaposição*, em que dois vocábulos fonológicos se

juntam para formar um único vocábulo formal (p. 37). Para ele, ainda, é justamente por causa dessa confusão analítica entre os fenômenos do plano mórfico e os do plano fonológico, aliada à falta de uma definição adequada para “vocábulo”, que “há na nossa tradição gramatical uma teoria dos vocábulos compostos, que é inteiramente falsa” (p. 38).

Câmara Jr. problematiza os conceitos gramaticais tradicionais de *composição por justaposição*, *composição por aglutinação* e *prefixação*, que entende como um dos tipos de composição. Nas palavras do autor:

Ora, a aglutinação é um conceito meramente fonológico e diacrônico. Define-a a passagem de dois vocábulos fonológicos a um único. Não é um tipo de vocábulo composto. É a perda de uma justaposição na história da língua. Todos os vocábulos constituídos de formas presas ou de uma forma livre combinada com formas presas podem representar aglutinação. (CÂMARA Jr., 1969, p. 38-39).

Nesse sentido, pode-se entender, por exemplo, a sufixação, que do ponto de vista formal é um caso de derivação e não de composição, como uma aglutinação no plano fonológico. Quanto à prefixação, diz-nos o autor que deve ser considerada como um tipo de composição, porque os formantes prefixais “são elementos vocabulares com valor significativo de preposições. (...) Nisto diferem dos sufixos, que são formas presas sem valor significativo específico” (p. 39). No entanto, adverte-nos o eminente linguista que a prefixação, apesar de situada exclusivamente no plano mórfico,

(...) é de outra natureza gramatical que a justaposição, que parte do conceito de vocábulo fonológico. Por isso, a prefixação pode resultar num só vocábulo fonológico ou numa justaposição. Neste último caso, o prefixo é um vocábulo fonológico de per si. (CÂMARA Jr., 1969, p. 39).

Para o autor, portanto, só se pode considerar um item lexical como composto, a rigor, se houver justaposição de dois vocábulos fonológicos distintos formando um único vocábulo formal: *guarda-chuva*, *pré-história* etc. A consideração da fonologia em interface com a morfologia, tão característica da Escola Estruturalista, como se vê, muito contribuiu, à época, para um melhor entendimento da composição em comparação com a antiga tradição gramatical. Por realizar uma análise sincrônica da língua analisando a palavra tanto do ponto de vista fonológico como do ponto de vista morfológico e, ao mesmo tempo, estabelecendo relações entre esses dois níveis de análise, o Estruturalismo foi capaz compreender que palavras como *vinagre* ou *fidalgo* não são, no estágio atual da língua, composições, colocando em xeque, inclusive, a própria ideia tradicional de “composição por aglutinação”.

Em *História e Estrutura da Língua Portuguesa* (1975, pp. 213-234), Câmara Jr. amplia suas reflexões teóricas sobre os principais mecanismos formadores de palavras no Português - derivação e composição-, que estarão no centro dos estudos posteriores sobre a criação lexical. A respeito da composição, diz-nos ele que se trata de uma “associação significativa e formal entre duas palavras” (p. 213), resultando daí “uma palavra nova, em que se combinam as significações das que a constituem” (p. 213), o que vem a confirmar

as afirmações dos parágrafos anteriores sobre a necessidade de aplicar o termo “composição” apenas aos casos de justaposição.

Nesse estudo, Câmara Jr. discrimina e analisa, além da prefixação, que considera, inclusive, “o genuíno mecanismo de composição em português” (p. 216), mas na qual não nos deteremos no presente artigo<sup>3</sup>, mais três tipos principais de composição. A primeira, que classifica como “o tipo mais frouxo, do ponto de vista formal” (p. 213), é quando dois nomes (substantivo + adjetivo) se unem de modo a que cada um conserve sua individualidade morfológica com suas flexões características. O linguista nomeia esse tipo como “locução”, em oposição à “palavra” propriamente dita. Como exemplos, dá-nos *obra-prima* e *parede-mestra*, em que o adjetivo flexiona-se em número acompanhando o substantivo: *obras-primas*, *paredes-mestras*. O segundo tipo, que o estudioso entende como variante do primeiro, surge quando dois substantivos unem-se em justaposição, de modo a que o segundo determine o primeiro sem o auxílio da preposição *de*: *mestre-escola*, *couve-flor*, *manga-espada*. Por comportar-se como adjetivo, determinando um substantivo, o segundo elemento tende a se flexionar junto ao primeiro: *couves-flores*, *rosas-chás*. O terceiro tipo de composição discriminado por Câmara Jr. é quando um verbo associa-se a um nome que lhe serve de complemento: *guarda-chuva*, *beija-flor*, *ganha-pão* etc.

Ainda segundo o autor, é possível também haver palavras compostas com dois adjetivos, nas quais o primeiro apresenta-se sob uma forma fixa com tema em *-o*. Essas palavras, porém, têm sido de uso bastante limitado no Português, diz-nos ele, mormente como adjetivos gentílicos: *anglo-americano*, *franco-prussiano* etc.

Finalmente, lembra-nos Câmara Jr. de que o Português, como as demais línguas românicas, parece não ter herdado o processo de composição latino, que consistia em “combinar um nome fixado numa forma temática especial a outro, que era o núcleo da composição” (p. 216). É o caso, de *armiger* “que traz armas” e *agrícola* “que cultiva o campo”. Nas palavras do autor:

Alguns desses compostos passaram por empréstimos eruditos ao português literário e aí serviram de modelo – é verdade – para alguns compostos na base de formas nominais determinadas, umas em correspondência com palavras paralelas portuguesas e outras, meros elementos latinos, sem essa correspondência – *forme* (*cordiforme* “em forma de coração”), *-gero* (*belígero*, adj. “guerreiro”), *-fero* (*frutífero* “que produz fruto”) e assim por diante. (CÂMARA Jr., 1975, p. 216)

Entre 1969 e 1975, percebe-se que Câmara Jr. começa a caminhar da estrutura interna da palavra para os processos de formação, tecendo considerações sobre a renovação lexical com a análise dos mecanismos genésicos da palavra herdados do Latim, mas, segundo aponta ele em diversos momentos, revitalizados no Português. Seus estudos adiantam, no Brasil, o que viria a ser a área de atuação das pesquisas acerca da

<sup>3</sup> Achamos por bem não abordar, neste artigo, com maior profundidade, a prefixação, pois a maioria dos gramáticos e linguistas da atualidade tende a considerá-la derivação, não mais composição. Em nossa dissertação de Mestrado (GANANÇA, 2017), debruçamo-nos em específico sobre essa problemática.

criação lexical, o que faz das já clássicas obras de Joaquim Mattoso Câmara Jr. fonte constante de reflexões, se utilizadas com a devida criticidade e espírito de investigação.

## 2 A composição e o Gerativismo

O linguista norte-americano Noam Chomsky, criador da escola gerativista, certamente foi um dos nomes que mais revolucionaram a Linguística no século XX. Falar sobre Gerativismo de modo o mais completo possível fugiria aos propósitos deste trabalho. Limitar-nos-emos, portanto, a alguns apontamentos e conceitos que nos ajudarão a compreender o lugar da composição nos estudos morfolexicais de base gerativista.

Até o surgimento das primeiras reflexões de Chomsky, a preocupação da Linguística, de modo geral, era a descrição de sistemas linguísticos particulares. No entanto, Chomsky desvia nossa atenção para a necessidade de buscar maior entendimento quanto às propriedades universais da linguagem. Seu ponto de partida é um problema instigante: como é possível que a partir de estímulos relativamente restritos possa o ser humano construir estruturas linguísticas tão complexas?

Os estudos gerativistas privilegiaram desde sempre a sintaxe, inicialmente deixando de lado a morfologia, tão cara aos estruturalistas. Isso se deve à recursividade que se pode verificar com bastante força na sintaxe, ou seja, ela se torna o ponto de partida das análises gerativistas por permitir que estruturas menores se combinem em estruturas maiores sucessivamente, num infinito processo criativo.

Passados os primeiros momentos do “boom” gerativista, lembra-nos Schwindt (2014) que

Em 1970, Chomsky publica um texto importante chamado *Remarks on Nominalization*, que discute a necessidade de um componente morfológico, combinado ao léxico, para dar conta de formações derivadas que não refletiam necessariamente processos de ordem sintática. A partir dessa hipótese, conhecida como *hipótese lexicalista*, inaugura-se a *morfologia gerativa*. Nessa concepção, o léxico não é mais concebido como repositório de idiosincrasias, mas como sistema gerativo, constituído por regras. (SCHWINDT, 2014, p. 113)

Adiante, diz-nos o autor que, na Morfologia Gerativa, conhecida também como Lexical, o centro da análise não mais é o morfema, como na Morfologia Estruturalista, mas sim a palavra.

Isso não quer dizer que essa escola desconsidere a existência de morfemas; o fato é que os vê associados a processos que dão conta da boa formação de palavras – os átomos da sintaxe. Daí a razão de essa escola se tornar conhecida como *Item-e-Processo*. (SCHWINDT, 2014, p. 113)

Em 1976, Aronoff apresenta-nos o importante estudo *Word Formation in Generative Grammar*, um marco até hoje sobre as relações entre a Teoria Gerativa e a formação de palavras. Ainda que já haja em Câmara Jr., como vimos antes, reflexões iniciais sobre a renovação e a ampliação do léxico, sem dúvida os estudos gerativistas em Morfologia contribuíram decisivamente para o melhor entendimento dos mecanismos de criação lexical.

Ao buscar regras e padrões de formação dos itens lexicais, os gerativistas desviaram o foco do eixo sintagmático e da palavra vista como concatenação de morfemas para o eixo paradigmático e os padrões lexicais existentes. Alguns conceitos surgidos no âmbito desses estudos, como RFPs - Regras de Formação de Palavras<sup>4</sup> – (ARONOFF, 1976) e RAEs – Regras de Análise Estrutural<sup>5</sup> (BASILIO, 1980) marcaram e marcam ainda a terminologia dos estudos lexicais.

Especificamente a respeito dos processos de formação de palavras sob o viés gerativista, gostaríamos de destacar, no Brasil, a obra *Teoria Lexical* (1987), de Margarida Basilio. Nesse estudo, especificamente no capítulo 5, Basilio trata das diferenças entre a derivação (caracterizada por ela como a associação entre um afixo e uma base) e a composição (por ela definida como a associação entre duas bases, sejam elas livres ou presas). Grosso modo, segundo ela, derivação e composição cumprem funções completamente diferentes na língua. Enquanto a derivação “obedece às necessidades de expressão de categorias nocionais, com contraparte sintática ou não, mas de caráter fixo e, via de regra, de teor geral” (p. 27), a composição “obedece à necessidade de expressão de combinações particulares” (p. 27).

Nas palavras de Basilio, na derivação,

Os afixos apresentam funções sintático-semânticas definidas: essas funções delimitam os possíveis usos e significados das palavras a serem formadas pelos diferentes processos de derivação, correspondentes aos vários sufixos. Assim, a própria disponibilidade de um afixo ou do correspondente processo de adição define a função correspondente como sendo uma função comum dentro da estrutura derivacional da língua. (BASILIO, 1987, p. 28)

Ensina-nos ainda ela que, ao contrário da derivação, o processo da composição “envolve a junção de uma base a outra base; não há elementos fixos, não há funções predeterminadas no nível dos elementos” (p. 29).

É justamente essa ausência de fixidade de elementos na composição que faz com que a autora entenda a prefixação como um tipo de derivação e não mais como composição, como preconizava não apenas Câmara Jr como também os estudiosos mais antigos da Língua Portuguesa. Em artigo sobre a problemática da prefixação, Basilio conclui que

Em suma, na prefixação acrescenta-se a uma base um elemento fixo, com função pré-determinada; na composição, a partir de uma estrutura fixa, com função semântica pré-determinada, combina-se a semântica de dois itens lexicais quaisquer. Dentro desse quadro, desaparece a controvérsia de se a prefixação deveria ser ou não considerada como composição, na medida em que não se entra em cogitação a questão de se uma forma é

<sup>4</sup> Por Regras de Formação de Palavras (RFPs), entende-se uma série de regularidades, ou, na terminologia de Aronoff, *regras regulares* que atuam na formação de um conjunto de palavras. Por exemplo, ao associarmos o sufixo *-dade* a itens lexicais adjetivos, teremos sempre um substantivo resultante dessa operação: [bom (adj) + *-dade* = bondade (subst.)]. Os itens lexicais sobre os quais atua uma RFP são chamados “bases”, as quais podem ser formas livres ou presas.

<sup>5</sup> Basilio (1980) propõe que, para que um falante possa ter a chamada *competência lexical*, isto é, para que possa desenvolver a capacidade de identificar estruturas internas das palavras e formar novos itens léxicos, é necessário, além das RFPs, também as RAEs, isto é, Regras de Análise Estrutural. Nas palavras de Schwindt (2014, p. 125): “Essas regras permitem analisar, por exemplo, estruturas que, apesar de transparentes para os falantes de uma língua, não concorrem para formar novos vocábulos”. Por exemplo, na palavra *casebre*, os falantes reconhecem a RFP que criou o substantivo em questão [casa(subst.) + *-ebre* = casebre (subst.)], mas, pela RAE, não lançam mão do sufixo *-ebre* para formar novas palavras.

livre ou presa, e sim se esta forma corresponde a um elemento fixo de uma lista para formação ou não. (BASILIO, 1989, p. 10-11)

Ao focar o olhar teórico sobre o eixo paradigmático da palavra, o Gerativismo contribuiu, como o dissemos, para o entendimento de que o léxico não é idiossincrático, mas sim um sistema com regularidades. Isso abriu todo um campo de reflexões e estudos acerca da criatividade lexical, tema específico da nossa próxima seção, os quais mostraram e mostram que o léxico é um sistema dotado de dinamicidade e renovação constante. Ademais, especificamente no que diz respeito à composição, os estudos gerativistas ajudaram a diferenciá-la da derivação, alocando, neste último grupo, a prefixação, e entendendo a composição como um processo mais *ad hoc*, isto é, como a associação de elementos não previamente fixados.

### 3 A composição e os estudos sobre a Neologia ou Criação Lexical

Os pioneiros estudos sistematizados sobre a criação lexical vêm à luz na França e datam do final da década de 50. Em 1958, o eminente lexicólogo e lexicógrafo francês Bernard Quemada criou, a fim de sistematizar e desenvolver o estudo continuado do fenômeno neológico no léxico da língua francesa, um *Observatório de Neologia no Centre d'Étude du Vocabulaire Français de l'Université de Besançon*. Em 1972, Louis Guilbert, lexicólogo francês de orientação gerativista, escreveu um importante artigo intitulado *Théorie du néologisme*, no qual discute o lugar específico do léxico, do neologismo e, conseqüentemente, da criação lexical na Teoria Gerativa. Finalmente, em 1975, Guilbert aprofunda as discussões e reflexões de 1972 na hoje célebre obra *La créativité lexicale*. Em nosso país, dois nomes se destacam, desde os anos 80, por contribuírem decisiva e qualitativamente com os estudos morfolexicais, sobremaneira no que se refere à criatividade lexical no PB: Ieda Maria Alves e Antônio J. Sandmann.

Em 1989, é lançado no Brasil o importante estudo *Formação de Palavras no Português Brasileiro Contemporâneo*, de Antônio J. Sandmann. Fruto de sua tese de doutoramento defendida na Universidade de Colônia, na Alemanha, a obra analisa, sob viés gerativista, os principais mecanismos de criação lexical do PB a partir de dados extraídos de *corpora* jornalísticos do ano de 1984. No capítulo quarto da presente obra, Sandmann se debruça especificamente sobre o processo da composição. Sem nos comprometer com a análise de todas as minúcias e detalhes revelados no estudo, cuja leitura recomendamos fortemente, vejamos algumas das lições que podemos dele colher.

Como um bom gerativista que foi, Sandmann, logo no início do capítulo (1989, p. 117), informa-nos de que seu objetivo não é se apropriar da composição do ponto de vista diacrônico, mas apresentar os modelos mais produtivos para a formação de compostos, substantivos e adjetivos, no PB contemporâneo, além de ajudar a distinguir uma palavra composta de um grupo sintático ou sintagmático.

Ensina-nos Sandmann (p. 117-143) que existem, basicamente, dois tipos de compostos: (I) copulativos, também chamados de paratáticos ou coordenativos, e (II) determinativos, conhecidos como subordinativos ou hipotáticos. Enquanto no segundo modelo os elementos constituintes apresentam relação Determinado + Determinante (mais comum no PB: *cor-símbolo*) ou Determinante + Determinado (menos comum em nossa língua, que revelam, segundo ele, influxo estrangeiro: *espaçonave*), no primeiro modelo não há essa relação entre as bases léxicas que formam o composto.

Do ponto de vista sintático, diversamente do que acontece com os compostos determinativos, cada um dos elementos pode responder pelo conjunto (os componentes estão numa relação paratática). Em outras palavras: os componentes não estão numa relação DM-DT, isto é, nenhum determina o outro. Do ponto de vista semântico, pode-se dizer que é apresentada uma coisa nova, produto da soma de ambos os constituintes: **bar-restaurante** é um estabelecimento que é ao mesmo tempo **bar** e **restaurante**. (SANDMANN, 1989, p. 118)

Os compostos copulativos exigem necessariamente, conforme nos explica Sandmann, o emprego de bases de mesma classe: S + S (*cemitério-parque, sócio-proprietário*) ou A + A<sup>6</sup> (*esportivo-eleitoral, político-institucional*). Além disso, outra característica desse tipo de composto é que, entre seus constituintes, é possível acrescentar a conjunção aditiva **e**: *bar-restaurante* é o mesmo que “*bar e restaurante*”.

Quanto aos compostos determinativos, afirma o autor que podem ser formados por elementos de mesma classe gramatical ou de classes gramaticais diferentes. Entre os modelos com bases léxicas de classes iguais, Sandmann destaca: S + S (padrão mais produtivo no PB, segundo ele: *escândalo-rei, país-problema, motosserra* etc.), S + de + S (*pé-de-moleque, fim-de-semana*) e A + A (bem menos produtivo no PB: *anglo-potiguar*). Já com bases lexicais de classes diferentes, temos: S + A (*amor-perfeito, matéria-prima*), A + S (*boa-vida, má-língua*) e V + S (*arranha-céu, fura-bolo, mata-burro*).

Contudo, adverte Sandmann que, apesar da aparente facilidade na distinção dos compostos copulativos e determinativos, “muitas vezes só se alcança o reconhecimento da relação real entre os constituintes de uma palavra complexa mediante o contexto ou situação” (p. 119), razão por que não é possível analisar qualquer item lexical desvinculado de seu contexto de produção.

Finalmente, o linguista discute, em detalhes, critérios formais (fonológicos, morfológicos e sintáticos) e semânticos que podem nos auxiliar a diferenciar um composto de uma formação sintagmática, sobretudo quando estamos diante dos padrões S + A, A + S e S + de + S. Entre todos eles, contudo, o autor afirma preferir o critério semântico, e é por isso que apenas mencionamos tal critério a fim de finalizar nossos comentários sobre as contribuições de Sandmann. Em suas palavras:

O critério semântico é, a meu ver, o melhor critério para distinguir um composto de um grupo sintático paralelo. Qual critério nos possibilita diferenciar mais fácil e rapidamente do que o significado **pé-de-cabra** de **pé de cabra**, **boia-fria** de **boia fria**, **pequeno-burguês** de **pequeno burguês**? Para diferenciar o significado do composto do significado do grupo

<sup>6</sup> Lembra-nos Sandmann (1989, p. 117) de que o modelo V + V não é produtivo no PB.

sintático ou da sequência sintática permanente a metáfora e a metonímia desempenham papel importante. Exemplos em que a mudança de significado deve ser atribuída a fatores metonímicos: **salário mínimo** → **salário-mínimo** “empregado que recebe salário mínimo”; **pé de meia** → **pé-de-meia** “economia”; **boia fria** → **boia-fria**; **dedo duro** → **dedo-duro**. Mais ricos ainda são os exemplos em que fatores metafóricos contribuíram para a formação de compostos: **viúva negra** → **viúva-negra** “aranha”; **pé de moleque** → **pé-de-moleque**; **pé de galinha** → **pé-de-galinha**, etc. (SANDMANN, 1989, p. 132)

Herdeira da valorosa experiência metodológica da escola francesa no *Observatório de Neologismos* do Prof. Bernard Quemada, Ieda Maria Alves organiza, em 1988, pela primeira vez em nosso país, um Observatório de Neologismos para o tratamento do PB, o que representou um enorme avanço no entendimento da neologia e dos neologismos. A partir dos estudos sistemáticos de Alves, foi possível não apenas a consolidação de uma metodologia para a verificação de neologismos em nossa língua como também o acompanhamento *in loco* das mudanças a que foi submetido o léxico do nosso Português.

Em 1990, é lançada a primeira edição do hoje já clássico livro *Neologismo. Criação lexical*, no qual Alves traz variada gama de exemplos de itens lexicais neológicos extraídos da imprensa brasileira do final dos anos 80 e formados pelos principais mecanismos de criação lexical.

Especificamente sobre a composição, diz-nos a autora que “a formação de palavras pelo mecanismo da composição apresenta-se de maneira fecunda” (1990, p. 41). Em suas palavras, o processo da composição

implica a justaposição de bases autônomas e não-autônomas. A unidade léxica composta, que funciona morfológica e semanticamente como um único elemento, não costuma manifestar formas recorrentes, o que a distingue da unidade constituída por derivação. Revela um caráter sintático, subordinativo ou coordenativo. (ALVES, 1990, p. 41)

Podemos destacar, pelo menos, duas contribuições principais de *Neologismo. Criação Lexical* no campo das palavras compostas: a composição vista como recurso estilístico e a identificação de elementos fixos em padrões composicionais no PB. Quanto ao primeiro aporte, diz-nos Alves que a composição pode desempenhar função estilística (I) quando ocorre a associação de várias bases ao mesmo tempo (show do *candidato-deputado-cantor*; ditadura *militar-tecnocrática-empresarial*) causando estranhamento no leitor e (II) quando duas bases de matizes semânticos díspares associam-se, criando também efeitos de estranhamento além de comicidade, não raro em contextos de ironia e sátira (*atriz-fetiche*, *ministros-confeitos*, *partido-ônibus*).

No que diz respeito ao segundo aporte, diz-nos Alves que

o processo da composição subordinativa entre substantivos, a que já nos referimos, tem mostrado que um tipo de composição vem ocorrendo com bastante produtividade na imprensa contemporânea: um elemento substantivo, em função determinante, repete-se com tanta frequência nessa segunda posição que seu emprego não é mais sentido como eventual, chegando a perder parte do seu significado e a adquirir valor sufixal. (ALVES, 1990, p. 48)

A autora traz a lume, neste estudo, uma série de neologismos compostos pelo padrão X-chave (amigos-chave, testemunha-chave, cargo-chave, conceito-chave, documento-chave, momento-chave, pessoa-chave,

grandeza-chave, entre outros) e X-símbolo (cor-símbolo, personagem-símbolo, poeta-símbolo, entre outros). Observa-se o apagamento semântico do substantivo chave, no primeiro padrão que, metaforizando-se, adquire valor único de “o mais importante”. Apesar de não ser, a rigor, um sufixo, a limitação semântica da base “chave”, advinda da metaforização, é indício do início de um processo de gramaticalização em curso na língua.

A existência mesma de padrões composicionais vem problematizar as afirmações de Basilio (1987; 1989) acerca do caráter ad hoc da composição. Afinal, se um afixo é justamente caracterizado por ela como elemento recorrente na posição e na função afixal em formações seriadas, quando uma mesma base surge recorrentemente na mesma posição e em função fixa (no caso, determinativa de outra base) em criações lexicais seriadas temos um caso de convergência entre os processos de derivação e composição, o que aponta para a necessidade de novos instrumentos teóricos para melhor compreender as fronteiras e limites (se é que existem) entre os dois mecanismos em questão<sup>7</sup>.

Em estudos posteriores (2006; 2010), Alves reafirma essa tendência do PB de criar padrões composicionais com elementos fixos e traz exemplos de outras estruturas identificadas no âmbito do Projeto Base de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo: X-base (acampamento-base, alimento-base, cidade-base, equipe-base, guarnição-base, moeda-base, núcleo-base, peça-base, período-base, preço-base<sup>8</sup>, entre outros); X-chefe (analista-chefe, brigadeiro-chefe, cozinheiro-chefe, figura-chefe, secretário-chefe, projetista-chefe etc.); X-fantasma (bairro-fantasma, candidato-fantasma, cheque-fantasma, conta-fantasma, funcionário-fantasma, paciente-fantasma, sindicato-fantasma, entre outros); X-monstro (biblioteca-monstro, bicho-monstro, comício-monstro, congestionamento-monstro, marido-monstro, médico-monstro, tarefa-monstro etc.); X-padrão (argumento-padrão, comportamento-padrão, desconto-padrão, operação-padrão, paciente-padrão, planilha-padrão, terapia-padrão, procedimento-padrão etc.) e X-relâmpago (ataque-relâmpago, campanha-relâmpago, carreira-relâmpago, galã-relâmpago, liquidação-relâmpago, operação-relâmpago, romance-relâmpago, turnê-relâmpago, entre outros).

As convergências entre derivação e composição, aponta Alves, também podem ser verificadas entre os compostos formados por base presa, principalmente quando esta se associa recorrentemente a uma base livre. Damos a palavra a ela para que explique o que acabamos de afirmar:

A análise dos dados da Base permite-nos constatar a ocorrência de um grande número de formações prefixais. Classificamos, dentre os prefixos, alguns formantes que são diferentemente analisados nas gramáticas do português (elementos de composição, compostos ou radicais gregos e latinos, pseudoprefixos, prefixoides) e que em geral se referem a uma língua de especialidade. Assim, formantes latinos ou gregos que

<sup>7</sup> Recentemente, têm surgido no Brasil alguns estudos que trazem novamente à tona a polêmica, no campo da Morfologia, sobre os limites entre a composição e a derivação. Schwindt (2001), do ponto de vista da Fonologia, afirma a existência de prefixos composicionais (PCs) no português; Gonçalves (2012) advoga a necessidade de se entender os prefixos num *continuum* de prefixidade que vai do mais ao menos composicional e/ou do mais ao menos derivacional; Ganança (2017) propõe critérios para a construção de um protótipo prefixal e analisa os variados prefixos do PB sob esse viés.

<sup>8</sup> Todos os exemplos deste parágrafo foram retirados de Alves (2006, p. 138).

ultrapassaram os limites de uma língua de especialidade, em geral científica, e são contemporaneamente empregados sem referência a uma especialidade, são por nós classificados como prefixais. Desse modo, prefixos como *hiper-*, *macro-*, *mega-*, designativos de intensidade crescente, e *micro-* e *nano-*, designativos de intensidade decrescente, tradicionalmente formadores de termos das ciências e das técnicas, estão constituindo unidades lexicais da língua geral, não-pertinentes a áreas de especialidade (ALVES, 2006, p. 133).

Composição e derivação parecem apresentar, portanto, mais semelhanças que diferenças. Ao longo de mais de três décadas dedicadas ao estudo do léxico, Alves nos tem trazido variados exemplos disso, como a existência de padrões composicionais com base em posição e função fixas, a inserção de bases léxicas presas no subsistema prefixal do PB, a lexicalização de afixos etc. Tudo isso coloca em xeque qualquer visão restritiva de língua. Longe de ser um sistema monolítico, a língua é, em suma, o uso que dela fazem seus falantes. Se o léxico não é, segundo constataram os estudos em Morfologia Lexical, completamente idiossincrático, tampouco constitui-se apenas de regras fixas. Padrões existem, mas cristalizados e a qualquer momento modificados pelo uso que os falantes fazem da língua. O léxico é o espelho das mudanças e, nesse sentido, Alves tem desenvolvido variados estudos que ajudam a olhar para esse espelho na beleza de sua diversidade.

Recentemente, Carlos Alexandre Gonçalves, destacado morfólogo brasileiro da atualidade, tem retomado o estudo dos processos formadores de palavras e trazido nova luz sobre fenômenos já outrora descritos e analisados por Alves e Sandmann, que comprovam essa tenuidade das fronteiras entre a composição e a derivação. Especificamente a respeito do processo composicional, Gonçalves confirma, em *Atuais Tendências em Formação de Palavras* (2016), por meio de considerável número de exemplos, a tendência, atestada por Alves (1990; 2006; 2010), da formação de padrões composicionais com elementos fixos no PB. Nas palavras de Gonçalves:

A composição também vem contribuindo com um sem-número de itens lexicais recentes em português, em particular compostos N-N do tipo endocêntrico (com interpretação partindo do núcleo, a cabeça lexical), como as construções com *bolsa* (*Bolsa Família*, *Bolsa Escola*), *auxílio* (*auxílio aluguel*; *auxílio alimentação*), *vale* (*vale-refeição*, *vale-transporte*) e *seguro* (*seguro-saúde*, *seguro-desemprego*) (...). (GONÇALVES, 2016, p. 52)

Sobre compostos *bolsa-X*, Gonçalves (p. 52-53) afirma terem eles produtividade similar à de derivados. Além dos exemplos acima arrolados, oferece-nos outros, extraídos da imprensa e da internet, como *bolsa-adolescente*, *Bolsa-Alimentação*, *bolsa-aposentadoria*, *Bolsa-Atleta*, *bolsa-bandido*, *bolsa-boiola*, *bolsa-celular*, *bolsa-copa*, *bolsa-esporte*, *bolsa-miséria*, *bolsa-pesquisa*, *bolsa-táxi*, *Bolsa-Universidade*, entre outros.

Além dos padrões acima mencionados, Gonçalves analisa, das páginas 55 a 58 de seu estudo, compostos *X-bomba* (1º), *mulher-X* (2º) e *maria-X* (3º), igualmente produtivos no PB contemporâneo. Diz-nos ele que,

No primeiro caso, a nova formação *bueiro-bomba*, empregada por causa dos vários episódios envolvendo explosões de bueiros na cidade do Rio de Janeiro, reflete, em tom de ironia, a estruturação de *homem-bomba*, *carta-bomba*, *avião-bomba* e *bilhete-bomba*, entre tantas outras. No segundo caso, vêm sendo cada vez mais comuns nomes em que um aspecto específico do corpo da mulher é ressaltado em função da fruta especificada na segunda posição de compostos, nos quais mulher constitui a cabeça lexical (núcleo da construção) (...). (GONÇALVES, 2016, p. 55-56)

Como exemplos, fornece-nos os itens lexicais compostos retirados de páginas diversas da internet: Mulher-fruta, Mulher Melancia, Mulher Melão, Mulher Moranguinho, Mulher Jaca, Mulher Cereja, Mulher Maçã, Mulher Pera, Mulher Fruta-pão e, por extensão, mulher-filé e mulher-siri, em que a fruta foi substituída por outro alimento.

Finalmente, apresenta-nos o autor ao padrão maria-X, responsável pelo surgimento de alguns neologismos interessantes de cunho irônico/satírico, veiculados em contextos menos formais, sobretudo na internet, designativos de mulheres (“marias”, nome feminino extremamente comum, portanto sinônimo, aqui, de “mulher”) obcecadas por determinados padrões masculinos específicos (os quais são representados, nas composições, por elementos simbólicos e prototípicos dos homens que “encarnam” esses padrões): maria-fotômetro (apaixonada por fotógrafos), maria-divã (obcecada por aconselhar homens com vistas a tê-los em seus braços), maria-tatame (gosta de lutadores de MMA), maria-estetoscópio (obcecada por médicos, enfermeiros e profissionais da saúde), maria-Al Capone (apaixonada por homens mais velhos e milionários) etc.

À semelhança de Alves, que atestou o curioso emprego de bases léxicas clássicas na língua comum, em formações nas quais essas bases comportam-se como autênticos prefixos, Gonçalves (p. 61; 93-97) oferece-nos alguns exemplos do mesmo fenômeno, acrescentando também os casos em que as bases presas aparecem na segunda posição, em função sufixal, como as palavras X-teca (fototeca, xeroteca, esmalteca, textoteca e espermoteca, indicando coleções de fotos, xerox, esmaltes, textos e esperma, respectivamente), X-nauta (internauta, cosmonauta, em que -nauta indica a noção de “navegante”), X-rreia (pentelhorreia, piolhorreia, em que -rreia materializa linguisticamente a noção de “infestação”) e X-rragia (verborragia, cabelorragia em que -rragia é a “queda” ou uma “descarga profunda de”). Bases léxicas em primeira posição, em função prefixal, exemplifica ele com bio-X (biocombustível, biodiesel), eco-X (ecoturismo, ecotaxa, ecovia), homo-X (homoafetivo, homofobia), tele-X (telepizza, telessexo), entre outras.

Alves, como vimos, considera que bases neoclássicas, ao entrarem recorrentemente na língua comum em formações seriadas, podem ser consideradas afixos. A autora não trabalha com o conceito de afixoides<sup>9</sup>, o que a difere de Gonçalves, que, apesar de reconhecer que “muitos elementos neoclássicos têm uma função semântica e sintática pré-determinada, como os afixos” (2016, p. 61) classifica as formações lexicais acima

---

<sup>9</sup> Gonçalves (2016, p. 97) define os afixoides como elementos de transição entre as bases lexicais e os afixos genuínos. Diz ele que “podemos afirmar (...) que afixoides ostentam propriedades de radical e afixo, não se nivelando, no entanto, com nenhuma dessas categorias, já que apresentam características próprias, que legitimam o reconhecimento de uma classe distinta de formativos (...)”

arroladas como casos de recomposição, não derivação, pois, conforme explica ele, “a recomposição faz uso de elementos morfêmicos (radicais gregos e latinos) que se especializam semanticamente e adquirem novos usos” (2016, p. 94).

## **Considerações finais**

Procuramos, neste artigo, traçar um panorama teórico da composição, destacando as principais contribuições, para o entendimento do fenômeno em questão, das escolas Estruturalista e Gerativista e dos estudos sobre a criação lexical. Para tanto, selecionamos significativos estudos brasileiros de interface morfolexical desenvolvidos sob o viés das escolas linguísticas acima referidas. Câmara Jr. trouxe-nos a visão estruturalista. Já Margarida Basilio, a contribuição gerativista. Alves, Sandmann e Gonçalves, a seu turno, têm sido os responsáveis por apresentar o papel da composição na incessante renovação lexical do PB.

Como vimos, o Estruturalismo, ao focar o eixo sintagmático da palavra com objetivos de descrição morfológica, trouxe consideráveis avanços na medida em que estabeleceu diferenciações necessárias entre fenômenos fonológicos e fenômenos morfológicos no sistema lexical. Com isso, caem por terra noções gramaticais tradicionais como a obscura e controversa “composição por aglutinação”.

A Morfologia Gerativa ou Lexical, por sua vez, transferiu o interesse do morfema à palavra e fugiu às preocupações descritivistas, buscando, no eixo paradigmático, regras e padrões no léxico, outrora considerado idiossincrático. Os estudos gerativistas ajudaram a diferenciar a derivação da composição e abriram caminho para o melhor entendimento dos processos de formação de palavras.

Enquanto Sandmann, inspirado pela Teoria Gerativa, desvela os modelos composicionais mais produtivos para a criação lexical no PB, Alves, ainda que também o faça, vai mais longe e revela padrões composicionais em nossa língua, com elementos fixos em função pré-determinada. Gonçalves confirma essa tendência com curiosos e divertidos exemplos retirados da internet. Essa constatação, aliada ao crescente emprego de bases presas neoclássicas em função afixal, também descrito por Alves e Gonçalves, mostra-nos que é necessário rever os conceitos, já estabilizados nas mais recentes gramáticas e nos estudos linguísticos, de derivação e composição, em prol de uma visão que fuja de limites e estreitezas no entendimento dos mecanismos de renovação do léxico.

Esperamos que, com nosso pequeno retrospecto, tenhamos, ao mesmo tempo, contemplado fielmente as principais ideias e conceitos, sobre a composição, cunhados ao longo de décadas de estudos morfológicos e lexicais e também prestado uma justa homenagem às mestras e aos mestres que dedicaram e dedicam suas vidas a estudar a riqueza morfológica e lexical do nosso Português. Que nossa futura tese a ser desenvolvida sobre a Composição no PB possa honrar essa rica tradição a que, com humildade e espírito de investigação, pede licença para se filiar.

## Referências bibliográficas

ALVES, Ieda Maria. A neologia do português brasileiro de 1990 a 2009: tradição e mudança. In: ALVES, Ieda Maria (org.). **Neologia e neologismos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 63-82.

ALVES, Ieda Maria. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 50, n. 2., p. 131-144, São Paulo: 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1415/1116>. Acesso em: 31 jul. 2018.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo. Criação lexical**. São Paulo: Ática, 1990.

ARONOFF, Mark. **Word formation in Generative Grammar**. Boston: The MIT Press, 1976.

BASILIO, Margarida. Prefixos: a controvérsia derivação/composição. **Cadernos de Linguística e Língua Portuguesa**, v.1, p. 3-13, Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1989.

BASILIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987

BASILIO, Margarida. **Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. Londres: Allen and Unwin, 1935 [1933].

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 1969.

CHOMSKY, Noam. Remarks on nominalization. In: JACOBS, R. & ROSENBAUM, P. (orgs.). **Readings in English Transformational Grammar**. Waltham: Blaisdell, 1970.

GANANÇA, João Henrique Lara. **Um estudo da prefixação em unidades lexicais neológicas coletadas de blogs da internet**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-05072017-105742>.

GUILBERT, Louis. **La créativité lexicale**. Paris: Larousse, 1975.

GUILBERT, Louis. Théorie du néologisme. **Cahiers de l'Association Internationale des Etudes Françaises**, n. 25, p. 9-29, 1972. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_1973\\_num\\_25\\_1\\_1020](https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1973_num_25_1_1020). Acesso em: 21 jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3406/caief.1973.1020>

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Atuais tendências em formação de palavras**. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Prefixação: composição ou derivação? Novos enfoques sobre uma antiga polêmica. **Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**. v. 19, n. 30., p. 142-167. Rio de Janeiro: jan/jun 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/22625>. Acesso em: 30 jul. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.12957/matruga>.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo**. Curitiba: Scienca e Labor/Ícone, 1989.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Morfologia. In: SCHWINDT, Luiz Carlos (org.). **Manual de Linguística. Fonologia, Morfologia e Sintaxe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 109-154.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Morfologia O prefixo no português brasileiro: análise prosódica e lexical. **D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 17, n. 2, São Paulo: 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502001000200001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000200001). Acesso em: 31 jul. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000200001>

## A recorrência do sufixo *-inh* em *Olhinhos de Gato*, de Cecília Meireles

Rodrigo Schulz FERREIRA<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como proposta evidenciar de que forma as memórias afetivas de Cecília Meireles são resgatadas na obra intitulada *Olhinhos de Gato* originalmente publicada em forma de treze fascículos entre os anos de 1939 e 1940, para a revista *Ocidente*, em Portugal. Por meio das escolhas lexicais feitas ao longo da prosa, a poetisa permite que o leitor adentre suas memórias, sempre ligadas a momentos intimistas. Em momentos alegres e tristes, a protagonista, *OLHINHOS DE GATO*, parece viver intensamente os momentos com a avó materna e a ama, cujos codinomes são *Boquinha de Doce* e *Dentinho de Arroz*. Além de as três personagens principais apresentarem o sufixo *-inh*, em seus nomes, outros muitos substantivos, adjetivos e advérbios recebem esse afixo. Pretende-se analisar de que forma, esse recurso recorrente contribui para a percepção das emoções vividas pela protagonista. As conotações sugeridas por esse sufixo são variadas. O leitor pode achar, em um primeiro momento, que se trata de uma estratégia pensada por Cecília para dar à obra certo tom de afetividade, e, até mesmo, um ar infantil. Cabe observar que essa terminação sugere, em muitos trechos, outros sentidos, como ironia, aversão, distanciamento, portanto, imprimindo um estilo particular ao texto. Dessa forma, far-se-á um recorte de passagens que evidenciem nossa análise. Por meio da análise de trechos específicos, pretendemos conduzir o leitor ao entendimento de que a recorrência dessa estrutura tem um propósito diferente daquele pensado em um primeiro momento: não se trata do uso sufixal para aproximar o leitor iniciante. Como veremos ao longo do artigo, a prosa é muito mais tangível ao público maduro, capaz de compreender a profunda oscilação, na ficção e na vida real, das dicotomias: a vida e a morte, o ganhar e o perder, a alegria e a dor, a companhia e a solidão.

**Palavras-chave:** Memórias afetivas; Cecília Meireles; *Olhinhos de Gato*; Sufixo *-inh*; Estilo.

### Introdução

É nos sufixos que a descarga das paixões se dá com maior energia. Os sentimentos que vulgarmente agitam a nossa alma e que se resumem, afinal, no amor e na aversão que manifestamos de ordinário pelas coisas e pelas pessoas, reflectem-se perfeitamente em alguns dos sufixos (RIO-TORTO, 1997).

É por meio da linguagem que o ser humano tem a capacidade de expressar-se e de manifestar seus anseios e pensamentos.

O ato de externalizar nosso pensamento concretiza-se por meio do código linguístico, no entanto, muitos outros fatores devem ser levados em consideração para que o enunciatário perceba nossa real intenção comunicacional. A forma que escolhemos para atingir nosso enunciatário depende de um conjunto de fatores internos e externos à língua. A relação que construímos com o mundo é multifacetada. As línguas vivas são contempladas por um conjunto de palavras cuja transformação e renovação são inevitavelmente esperadas. Algumas palavras são incorporadas ao idioma e usadas por décadas, podendo permanecer no arsenal lexical por longos anos. Outras, no entanto, podem ser substituídas por novos itens. É bastante comum, pelo alto intercâmbio cultural entre línguas, que façamos incorporações de itens lexicais de outros

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (FLP-USP). Realizou pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso. E-mail para contato: [rodrigo.schulz.ferreira@hotmail.com](mailto:rodrigo.schulz.ferreira@hotmail.com).

idiomas. O arsenal lexical de que se servem os falantes de uma língua costuma ser alargado em alguns momentos históricos e culturais pelos quais passa uma comunidade linguística. Um fator fascinante nas línguas, operadas e ‘transformadas’ diariamente pelo contato entre pessoas com culturas e ideologias diferentes, reside na possibilidade de renovação de alguns itens lexicais e no esquecimento de outros, pouco usados pelos falantes. Assim, vai-se formando um arcabouço lexical quase inesgotável e em constante (re)modelação.

A linguagem intermedeia nossa relação com o mundo. No entanto, essa relação não se dá, diretamente; quer dizer, não se dá entre as palavras e as coisas. Essa relação se dá entre as categorias cognitivas que construímos das coisas ao longo de nossa experiência e as palavras de que a língua vai dispor para expressar tais categorias [...]O léxico corresponde, assim, ao inventário dos itens linguísticos com que expressamos essas categorias e subcategorias cognitivas [...] *Todas as palavras remetem ao conhecimento que o homem constroi em sua experiência social com grupos e culturas de que participa* (ANTUNES, 2014, p. 27-28, grifos nossos).

Antunes assevera que a estreita relação homem-sociedade é possível por meio de categorias cognitivas que representam a maneira como as comunidades conhecem e estabelecem suas relações com o meio em que vivem. É necessário nomear as coisas com as quais convivem para que elas tenham sentido ao falante, passando do plano abstrato para o concreto e, assim, ganhando real expressividade.

É no discurso literário que se tem a chance de verificar as potencialidades expressivas das palavras. Dentro da Estilística Morfológica, que é parte da Estilística Léxica, é que se pode analisar a expressividade pretendida por Cecília Meireles na obra analisada. Certamente, ao usar reiteradamente o sufixo *-inh*, ela consegue impactar o leitor e inseri-lo nas aventuras intimistas vividas pela protagonista, fazendo-o, muitas vezes, sentir alegria, tristeza, intensidade, ironia, aproximação, distanciamento etc.

Para Cardoso:

Além de verificar que algumas palavras são mais ou menos expressivas que outras, é preciso perceber que determinados morfemas formadores de palavras carregam também expressividade (CARDOSO, 2009, p. 71).

Os trechos que serão analisados foram extraídos da obra que pode ser classificada como gênero memorial. Inicialmente, foi o público português que teve conhecimento de parte da infância de Cecília, em forma de treze fascículos, publicados isoladamente e, postumamente, em 1980, o público brasileiro, quando esses fascículos são compilados em forma de livro intitulado *Olhinhos de Gato*.

Nas palavras de Cecília:

Se há uma pessoa que possa, a qualquer momento, arrancar de sua infância uma recordação maravilhosa, essa pessoa sou eu. Já principiei a narrativa dessa infância num pequeno livro de memórias, aparecido numa revista portuguesa, com o título *Olhinhos de Gato* (MEIRELES, 2015, contracapa).

É possível que o leitor, por meio das escolhas lexicais, rememore um determinado período de tempo, com certas características e cores locais. Isso se dá, essencialmente, pelo simples fato de que escrever

memórias é resgatar lembranças: mais tensas, mais felizes, mais tristes, mais saudosas, mais comuns ou incomuns. É certo que Cecília tenta relatar de maneira mais fidedigna possível os eventos ocorridos, mas, nem sempre isso é possível, pois, por mais representativas da realidade vivida que sejam, muitas minúcias ficam à margem. São, então, parte do que se lembra, e, acima de tudo, a forma como se lembra, privilegiando algumas memórias em detrimento de outras.

Para este artigo, interessa-nos pensar de que forma a alta recorrência do sufixo *-inh* exerce certos efeitos de sentido nas memórias de infância da protagonista. Percebe-se, pela recorrência, que, além de remeter ao mundo infantil e ao carinho que cercava a pequena órfã, esse emprego resulta em outros efeitos estilísticos. As gramáticas normativas relacionam esse emprego à noção de tamanho e ao tom afetivo. A obra de Cecília ilustra formas outras do mesmo recurso, como veremos ao longo das análises. Como objetivo principal, analisaremos alguns vocábulos que se mostram expressivos em relação à utilização do sufixo *-inh* com conotações que fogem àquela prevista nas gramáticas normativas, ou seja, ao tamanho.

Para Carvalho:

...ao seguirem o percurso natural da história da língua, perderam a noção de diminutivo, e este sufixo *-inho* que antes era diminutivo, agora serve para indicar um traço lexical. Por isso, muitas palavras formadas com este recurso não trazem mais a noção de diminutivo, porque o referido sufixo não é mais flexional, mas sim, lexical (CARVALHO, 2012, p. 696).

A autora salienta, por exemplo, que em “cafezinho” há ideia de pouca quantidade de café, não um café de tamanho pequeno.

As recolhas lexicais foram feitas de forma manual, após muitas leituras, privilegiando os trechos em que Cecília dá destaque a algumas palavras que poderiam permanecer no grau normal, mas, por motivos estilísticos, levaram-na a usá-las com o sufixo ora em estudo, conotando diferentes sentidos.

Para Ignez:

O sufixo diminutivo “*-inho*”, por exemplo, pode, em determinados contextos, transmitir a ideia de delicadeza, agrado, dó, e, em outras situações, pode ganhar um tom pejorativo e negativo (IGNEZ, 2009, p. 36).

Para a autora, há uma dupla finalidade com a utilização do sufixo *-inho* e seus alomorfes. A primeira reside na própria escola morfológica por parte do autor que, em determinados casos pode impactar mais ou menos seu leitor de acordo com a escolha feita; a segunda, no fato de que “reduz nela o sintagma”. Como exemplo, ela lista *menininho* e *menino pequeno*.

## 1 A obra Olhinhos de Gato e Cecília Meireles

Publicada inicialmente em treze fascículos para a revista Ocidente, em Portugal, entre os anos de 1939 e 1940, Cecília retrata de forma memorialista seus primeiros anos de vida, em uma prosa autobiográfica

sustentada, essencialmente, por três personagens: OLHINHOS DE GATO<sup>2</sup>, *Boquinha de Doce*, a avó, e *Dentinho de Arroz*, a ama. Nascida na cidade do Rio de Janeiro em 1901, Cecília Meireles<sup>3</sup> perde a mãe antes de completar três anos, não conhecendo o pai. Criada pela avó materna, Jacinta, com quem aprenderá sobre o folclore brasileiro e outros costumes, alguns da Ilha dos Açores, Portugal, foi muito protegida por ela e por Pedrina<sup>4</sup>, *Dentinho de Arroz*, a babá, que falece em 1915, sobrando tão somente a avó materna. Publicou muita poesia e pouca prosa. Destacou-se por usar uma linguagem refinada e acessível. Em *Olhinhos de Gato*, as cenas são conduzidas principalmente por essas três personagens. A menina, órfã de pai e mãe, muito observadora, sensível, adoradora da natureza, dos insetos e dos animais, fica sob a guarda da avó materna. Mostra-se, em quase toda a narrativa, *amarela*<sup>5</sup>, sempre doentinha e fraca. A avó, cujo codinome é *Boquinha de Doce*, ganha a guarda da neta, logo após a morte da mãe da pequena. Jacinta é uma senhora católica que lembra, durante toda a narrativa, a habilidade da filha em coser (*Mãos de Prata*). É extremamente preocupada com a saúde da neta, uma vez que a morte levara quase todos da família de forma rápida. Religiosa (credo católico) comenta a importância de se manter Deus no coração, nutrindo amor ao próximo. *Dentinho de Arroz* é a pessoa com quem OLHINHOS DE GATO vive algumas aventuras fora da casa da avó, uma negra de olhos estrábicos<sup>6</sup>, muito divertida e que adorava cantarolar, cujo sotaque luso é marcante na obra. Outras personagens também recebem codinomes com o sufixo *-inh*, como *Orelhinha Peluda*, em cuja casa OLHINHOS DE GATO tem a chance de saborear comidas gostosas<sup>7</sup>. É interessante notar que a produção desses fascículos coincide com o período mais dolorido da vida pessoal de Cecília Meireles, que acabara de perder seu primeiro marido<sup>8</sup>, em 1935, e passa a cuidar sozinha de três filhas pequenas, todas Marias.

## 2 O sufixo *-inh*: um pouco de teoria

Sendo uma estrutura recorrente na obra analisada, é importante dizer que o sufixo *-inh* sugere muito além da ideia de tamanho, pequenez. Na obra analisada, trata-se de um recurso estilístico expressivo por meio do qual Cecília traz à tona as memórias intimistas da protagonista e de outras personagens. Embora o sufixo seja geralmente associado à ideia de tamanho pequeno, é preciso lembrar que a estrutura guarda

---

<sup>2</sup> O nome da protagonista aparece em letras maiúsculas em toda a narrativa, motivo pelo qual optamos por mantê-lo assim. Secundariamente, faz-se necessária a grafia em letras maiúsculas para discernir o nome da obra com o nome da protagonista, *Olhinhos de Gato*.

<sup>3</sup> Cecília Meireles, filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles e Matilde Benevides, casou-se pela primeira vez em 1922, com o artista plástico português Fernando Correia Dias, com quem teve três filhas: Maria Elvira, Maria Matilde e Maria Fernanda. Em 1935, ficou viúva. Em 1940, casou-se com o professor Heitor Grillo (GOLDSTEIN e BARBOSA, *Literatura Comentada: Cecília Meireles*, p. 11-12, 1982).

<sup>4</sup> Em algumas outras referências à avó, Cecília a chama de Pedrina.

<sup>5</sup> ... e a carinha *amarela*, aparecia sorrindo (MEIRELES, 2015, p. 22, grifos meus).

- Minha rica brasileira, tu andas muito *amarela* (MEIRELES, 2015, p. 36, grifos meus).

- Acho-a tão amarelinha! (MEIRELES, 2015, p. 109).

<sup>6</sup> A cara de nojo que Dentinho de Arroz fazia, com o seu olho estrábico e o sinalzinho suspenso no sorriso (MEIRELES, 2015, p. 67).

<sup>7</sup> Ela custava a tirar a colher da boca, absorvendo o último vestígio de açúcar pelo metal (MEIRELES, 2015, p. 153).

<sup>8</sup> Em 1935, Fernando Correia Dias comete suicídio.

outras conotações. Importante ressaltar, também, que não cabe, em absoluto, associar esse recurso à infantilização de linguagem. Podemos, no entanto, associar que a reiteração dessa estrutura morfológica se dá para tentar reproduzir a visão de mundo de uma pequena menina que, com muitas perdas ao longo de sua infância, enxergava o mundo de uma forma diferente, interagindo com ele de forma excêntrica. É com essa sufixação que Cecília se distancia da figura adulta, pois Cecília tinha 38 anos ao iniciar os primeiros fascículos, e mostra ao leitor como OLHINHOS DE GATO interagiu de forma pulsante com o mundo.

Seria possível debater a qual leitor essa obra estaria efetivamente dirigida. À criança ou ao adulto? Mais que contar uma história, a obra sugere reflexões sobre a vida, a morte, o relacionamento humano. Para ser lida por crianças, necessária se faz a mediação de um mestre hábil e sensível que oriente o jovem leitor em seu primeiro contato com a obra (GOLDSTEIN, 2010, p. 54).

De acordo com Goldstein, a obra até pode ser lida pelo jovem leitor, no entanto, ele não será capaz de entender a mensagem das entrelinhas, exceto se acompanhado por uma pessoa com certa experiência de vida. No mesmo sentido, Margarida Souza de Neves assevera:

As alusões que, como autora, faz ao livro Olhinhos de Gato, os veículos onde Cecília publicou em vida os fragmentos de suas memórias de menina, os versos em que reescreve seus episódios e personagens, são pistas que parecem indicar que a autora sempre os destinou ao público adulto, hipótese que pode sustentar o argumento segundo o qual o que hoje constitui o livro Olhinhos de Gato não foi pensado por sua autora como um livro para crianças, uma vez que *Escrever a infância* é algo muito diferente de escrever para a infância (NEVES, 2001, p. 28-29, grifos da autora).

Se por um lado a utilização recorrente do sufixo *-inh* pode, em um primeiro momento, fazer o leitor acreditar que a obra é dirigida ao público infantil, porque se imagina que o uso dessa estrutura traduz uma aproximação com a criança, verifica-se que ele é usado com outras cargas semânticas. Vejamos o que escreve Carvalho (2012, p. 693):

Há quem fale que a origem do diminutivo está relacionada a palavras usadas por criança, mas na realidade, em função das características históricas das palavras vinculadas ao diminutivo, é mais provável que ele esteja relacionado ao gênero literário denominado sátira. Este é o gênero do riso e da depreciação, e o que não faltam são exemplos diminutivos depreciadores e provocadores de riso (CARVALHO, 2012, p. 693).

Para Carvalho, o diminutivo não tem absolutamente relação alguma com a linguagem próxima àquela infantilizada. Ao contrário, sua origem teria sido marcada como forma de expressar o satírico. Ele ainda lembra que o uso desse morfema, desde a época do latim, já possuía uma intenção pejorativa<sup>9</sup>.

Cardoso (2013, p. 135) afirma: “o sufixo *-inho/-zinho* é o mais produtivo de todos os sufixos diminutivos”. Embora a língua portuguesa apresente uma gama razoável de sufixos que expressam grau diminutivo, como lembra Cardoso, essa estrutura é a mais recorrente. É por meio da morfologia derivacional

---

<sup>9</sup> “Para quem não lembra, Cartago foi a cidade que muito incomodou os romanos, por isso, satirizar o povo daquela cidade seria uma forma de depreciar-lhes a honra e o poder bélico” (CARVALHO, 2012, p. 693).

que as palavras em língua portuguesa têm a capacidade de expressar uma série de sentidos, que vão da graça ao desapareço. Diferentemente do que afirmam alguns gramáticos, os morfemas, sejam eles afijos (prefixos ou sufixos), desempenham papel fundamental nessa vasta opção de que se serve o escritor para agregar valores semânticos aos termos escolhidos para compor a obra, desde que se leve em conta o conjunto do texto.

Os codinomes usados para as três principais personagens apresentam o sufixo *-inh*. A primeira, protagonista e heroína: OLHINHOS DE GATO, uma menina órfã, carinhosa, atenciosa, minuciosa e detalhista, que vive boa parte de sua infância em suas férteis divagações. É delicada, frágil e tem a saúde debilitada. Observadora exímia do mundo que a cerca. O leitor percebe que, na obra, ela se desdobra em duas, isto é, na narradora (adulta) e na garotinha, que a narradora fora. Desse modo, a narrativa memorialista é contada pela adulta, recompondo as suas vivências do passado pela personagem que ela trata com carinho, mas de quem se distancia, ao apresentar suas memórias de forma intensa e pulsante. *Boquinha de Doce*, a avó materna, incumbida de cuidar da menina após a morte da mãe, é zelosa, preza pela neta e a protege de todas as intempéries. Muito religiosa e supersticiosa, ela não gosta de muitas brincadeiras, embora seja alegre e otimista. Prefere coser a cuidar da vida alheia. Conta sempre com a ajuda da ama *Dentinho de Arroz*, com que OLHINHOS DE GATO viverá boa parte de suas aventuras fora da casa. O que têm em comum esses nomes? São representativos de um mundo peculiar: de afetividade exacerbada, de carinho, afeto e respeito.

Segundo Lapa:

É verdade que o sufixo *-inho* serve para formar diminutivos; mas a ideia de pequenez anda ligada geralmente em nosso espírito à ideia de ternura, simpatia, graciosidade. É com esse sentido que empregamos ordinariamente o morfema. Paizinho, mãezinha, não querem dizer “pai pequeno”, “mãe pequena”, mas pai e mãe queridos. (...) essa partícula, nos seus diferentes empregos afetivos, é uma das mais características da língua portuguesa e que melhor exprime a susceptibilidade algo feminina do nosso temperamento (LAPA, 1991, p. 78-79).

O texto está repleto de palavras formadas por sufixação, em especial aquelas com o uso de *-inh*. Geralmente, são as formas nominais (substantivos, adjetivos e pronomes) que possibilitam a formação que será analisada. Gladstone Chaves de Melo acredita que a morfologia não permite que a estilística aflore, fato do qual discordamos, uma vez que é perfeitamente plausível ter um rico e expressivo efeito por meio de recursos disponibilizados pela morfologia derivacional. Uma palavra pode ganhar, e geralmente ganha, outros sentidos quando da derivação sufixal, por exemplo.

Gladstone Chaves de Melo pensa de maneira diferente. Segundo ele, a morfologia não dá margem a uma exploração estilística, em virtude de seu caráter estático e armazenário. Ela é a parte mais resistente da língua, aquela em que mais fortemente se manifesta o Sistema (MONTEIRO, 1991, p. 30).

A morfologia derivacional cumpre papel essencial para o alargamento de significações das palavras que deixam sua ‘neutralidade’ e passam a ter uma significação pontual. Certamente, é necessário levar em

consideração o enunciado completo, pois a palavra isolada não pode assumir significado, daí a importância da contextualização.

“o emprego dos sufixos indica ao leitor/interlocutor que aquele que fala ou escreve põe a língua afetiva no primeiro plano. (...) quer exprimir de modo espontâneo e impulsivo, o que sente, o que o comove ou impressiona. Assim encontra-se no sufixo um meio estilístico que elide a objetividade sóbria e a severidade da linguagem, tornando-a mais flexível e amável, mas às vezes também mais vaga” (Cunha; Cintra, 2001, p. 192).

Conclui-se que a morfologia, embora rígida, se comparada a outros níveis da língua, pode tornar-se fundamental para desvelar traços importantes da linguagem, sensibilizando o leitor, tocando-o de forma especial. É, então, um relevante meio estilístico para tornar a língua mais rica de sentidos. Para Cunha e Cintra, (2002, p. 93): “O sufixo diminutivo -ino (que provém, tal como o sufixo -inho, do latim -inus) é a variante erudita e, talvez por essa razão, só aparece com valor diminutivo em um número restrito de palavras”.

Não podemos negar que o sufixo *-inh* é de enorme vitalidade na língua portuguesa, sendo bastante comum. A formação com *-ino*, erudita, portanto, aparece com menor frequência. Para Sapir (1921, p. 67), é possível dizer que dos tipos de afixação presentes em língua portuguesa, o mais produtivo é o sufixo. Para Cegalla, (2008, p. 102), os sufixos são vistos como *elementos* que, se não estiverem associados a uma base serão *insignificativos*. O gramático, assim como a maioria dos linguistas, classifica os sufixos em nominais, verbais e adverbiais. Lista como possibilidade de sufixos diminutivos -acho, -ejo, -ela, -ete, -eto, -ico, -isco, -(z)inho, -(z)ito, -im, -ola, -ota, -ote, -(c)ulo, -(c)ula, -ucho. Ele observa, ainda, que em relação aos sufixos diminutivos, os vocábulos que são formados a partir deles podem conter tonalidade depreciativa, como em *gentinha* e carga de afetividade como em *paizinho*.

Para Bechara (2010, p. 82),

os sufixos diminutivos -inho (-ito, etc), -zinho (-zito, etc) têm hoje uma distribuição regular, conforme o final da palavra básica:

Se termina por vogal átona ou consoante (exceto -s e -z), a escolha é materialmente indiferente, apesar de aparecerem nuances de sentido contextuais: corpo → corpinho (com queda da vogal temática) / corpezinho (a forma básica intacta); flor → florinha / florzinha; mulher → mulherinha / mulherzinha;

Se termina por vogal tônica, nasal ou ditongo, é de emprego obrigatório -zinho (-zito, etc); boné → bonezinho; siri → sirizinho; bem → benzinho;

Se termina em -s ou -z, o emprego normal é com -inho (-ito, etc), repudiando-se -zinho (-zito, etc) e ficando intacta a palavra básica: lapisinho (lápiz + inho), cuscuzinho (cuscuz + inho) (BECHARA, 2010, p. 82-83).

Para Cunha e Cintra, (2008, p. 105-106), os sufixos -inho e -ino são provenientes do latim *-inus*.

A forma tipicamente portuguesa é -inho; -ino, variante erudita, só aparece com valor diminutivo em um restrito número de palavras; -im é importação do francês *-in*, ou do italiano *-ino*, através da forma francesa. Compare-se: tamborim, do francês tambourin,

festin, do francês festin, por sua vez derivado do italiano festino. O sufixo –inho (-zinho) é de enorme vitalidade na língua, desde tempos antigos. Junta-se não só a substantivos e adjetivos, mas também a advérbios e outras palavras invariáveis: agorinha, devagarinho, sozinho, adeusinho. Excetuando-se o caso das palavras terminadas em –s e –z, que naturalmente exigem a forma –inho (pires-inho, rapaz-inho), não é fácil indicar as razões que comandam a escolha entre –inho e –zinho. Sente-se que muitas vezes a seleção está ligada ao ritmo da frase. Por outro lado, verifica-se uma preferência na linguagem culta pelas formações com –zinho, no evidente intuito de manter íntegra a pronúncia da palavra derivante; a linguagem popular, no entanto, simplificadora por excelência, tende para as formações com –inho. Comparem-se, por exemplo, as formas alternantes baldezinho – baldinho, xicarazinha – xicrinha, etc. Do ponto de vista morfológico, acentue-se que, ao contrário dos aumentativos em –ão, os diminutivos em –inho (e também em –ito) não sofrem mudança de gênero. O diminutivo conserva o gênero da palavra derivante, exemplo: casa- casinha, casita. Convém notar ainda que nas formações em que o sufixo –inho se junta a participios, caso estes sejam irregulares, tornam-se regulares, exemplo: ‘Esse dinheiro foi bem ganhadinho e bem gastadinho por mim’ (Cunha; Cintra, 2008, p. 105-106).

O processo de sufixação em língua portuguesa é tão amplo que é por meio dele que criamos novas palavras, damos-lhes sentidos novos. Muitas vezes, essas palavras formadas por criações sufixais perdem a noção de diminutivo para serem apenas palavras em grau normal. Em *banco* e *banquinho* fica claro que a sufixação cumpre um papel peculiar na língua portuguesa: o falante não tem mais a sensibilidade de perceber a sufixação, lendo a palavra como um bloco único. Ainda, podemos pensar em *feira* e *feirinha*<sup>10</sup>. Nos dois exemplos, embora as palavras sejam morfológicamente derivadas de uma forma base, assumem significados completamente diferentes. Aos domingos, se quisermos comprar frutas e legumes, vamos à *feira* e não à *feirinha*. Ainda pensando na questão de como o diminutivo pode dar significações diversas daquela restritiva de tamanho, pensemos em *café* e *cafezinho*. Certamente, o *cafezinho* não é um café pequeno, mas tão somente um momento em que as pessoas socializam algo rapidamente. Assim, as formas *café* e *cafezinho* são usadas em situações diferentes e o segundo nada tem a ver com o tamanho da bebida. O que se deve ter em mente é que o sufixo *-inh* pode sugerir ideia de tamanho, mas, como será analisado neste artigo, pode conotar outras muitas possibilidades, como ironia, quantidade, intensidade, crítica, pejoratividade, afetividade, movimento etc. Em verdade, o mais sensato seria dizer que não é a estrutura, *per si*, que faz o leitor entender a conotação da estrutura morfológica, mas a palavra e o contexto em que se insere, em “Não fez nada certo, que bonitinho!” e “Nossa, está tão bonitinho com esses sapatos!”, verificamos que o mesmo adjetivo, acrescido do sufixo *-inh*, transmite ironia e qualidade, respectivamente. A entonação é, também, um recurso que deve ser considerado, uma vez que, uma mesma palavra pode ser falada e decodificada com o tom que se pretende imprimir ao discurso.

Segundo Bechara (2005, p. 357-358), “os sufixos que formam nomes diminutivos traduzem ainda carinho: mãezinha, paizinho, maninho”. É importante, contudo, lembrar que nem sempre há relação de

---

<sup>10</sup> *Feira* e *feirinha* são usados para situações sociais distintas. *Feira* é a reunião de vendedores, em um determinado local, cujo propósito é comercializar diferentes produtos (verduras, legumes, queijos, ervas, etc.); *feirinha* é o local em que são comercializados artesanatos, em geral.

afetividade com o uso dessa estrutura. Para Martins (2012, p. 108): “o elemento avaliativo pode ser acrescentado a um lexema por um sufixo ou prefixo”.

Para Sandmann (1989, p. 74), é possível afirmar, sem maiores hesitações, que o “sufixo de aumentativo e diminutivo *-ão* e *-inho* se prestam hoje mais à expressão do apreço e do despreço – contêm, portanto, elementos de emocionalidade – do que à expressão neutral do tamanho grande ou pequeno”. É imperativo, lembra Sandmann, que o sufixo estará sempre preso a uma base, portanto, é sinsemântico, tendo sentido apenas com ela e, além disso, ocupará sempre um lugar à margem da palavra base, pois dela depende sua existência. Os sufixos-eco, -ito ou -elho<sup>11</sup> também podem sugerir ideia de tamanho. Um traço peculiar de *-inho(a)* e *-ino(a)* é que, ao conotar despreço, precisam ser entendidos por meio do contexto, diferentemente do que ocorre com -eco, em que, se tem, no próprio sufixo, ideia de pejoratividade.

### 3 O sufixo -inh em Olhinhos de Gato

Ainda que existam outros sufixos formadores de diminutivos, para a análise da obra em estudo, focaremos em *-inho(a)* e *-zinho(a)*.

A análise de alguns trechos da obra revela quão recorrentes os sufixos *-inho(a)* e *-ino(a)* são, além da forma alomórfica *-zinho(a)*. Esporadicamente, tem-se o uso de outros sufixos que denotam tamanho pequeno, como *-ola* em *portinhola*<sup>12</sup> e *-ilho* como em *peitilho*<sup>13</sup> e *-ela* como em *espinhela*<sup>14</sup>. Em *camisola*, o sufixo *-ola* parece ter se incorporado à palavra, perdendo a noção de sufixação. Alguns sufixos considerados pela gramática normativa como formadores de diminutivos, assumem, no contexto, aspecto de grandeza, como em *caixote*<sup>15</sup>, em que a protagonista parece, em meio a tantos objetos e pertences deixados pela mãe, viajar pelas memórias. Nem todos os usos estão semanticamente associados ao campo do carinho e afeto. Quando OLHINHOS DE GATO faz referência ao primo, *priminho*, vemos certo tom de ironia, que é reforçado pelo comportamento desabonador dele, ao maltratar e matar gatos e passarinhos. Outra conotação é o entusiasmo: *todinhos de casa de marimbondo!*<sup>16</sup> para se referir aos vestidos das mulheres, em que o pronome ganha vitalidade. Em alguns casos expressam, de fato, ideia de tamanho, como em *vidrinhos de perfume*, pois eram pequenos. Sentem-se memórias afetivas quando Maria Maruca relembra que em sua

<sup>11</sup> Pensamos no substantivo *livreco*, em que se tem uma base neutra *livro* acrescida de um sufixo com ‘carga pejorativa’: -eco. A palavra em si não guarda relação de depreciação, mas, quando acrescida do sufixo, transmite ao leitor a ideia de um livro sem qualidade, pouco técnico.

<sup>12</sup> Depois, rodam-se os ponteiros, move-se a pêndula, e as horas começam a cantar: 1, 2, 3, 4...Acerta-se o nível, fecha-se a *portinhola*, e está pronto (MEIRELES, 2015, p. 109, grifos meus). As pessoas tomavam seus lugares nos carros. Ouvia-se o bater das *portinholas* (MEIRELES, p. 148, grifos meus).

<sup>13</sup> Certa vez, encontrou também uma blusa cinzenta, com rendas pretas, gola alta, mangas duplas. De bruços, no chão, pôs-se a viajar pelos caminhos das rendas pretas [...]dentro do *peitilho*? De onde? (MEIRELES, 2015, p. 14, grifos meus). “Tão bonito que era este vestido! De gorgorão francês, cor de ouro velho, com o *peitilho* de surah cor-de-rosa! (MEIRELES, 2015, p. 94).

<sup>14</sup> Uns vieram procurar tancagem para feridas, outros, erva-de-santa-maria para doenças do peito, galinhos de arruda para benzer *espinhela caída* (MEIRELES, 2015, p. 51).

<sup>15</sup> De que imenso *caixote* tiraram um dia os frascos? (MEIRELES, 2015, p. 16, grifos meus).

<sup>16</sup> Tipo de bordado/crochê feito em roupas finas.

terra existem arco-íris como aquele visto pós-tempestade: “na *minha terra também havia um, igualzinho, que aparecia de vez em quando...*”, em que o adjetivo é intensificado pelo sufixo.

Quanto aos nomes das três personagens que sustentam a narrativa, é necessária uma maior atenção, porque são elas que conduzem a narrativa. OLHINHOS DE GATO, *Boquinha de Doce* e *Dentinho de Arroz* são fundamentais para que Cecília resgate seus momentos alegres e tristes, além disso, são metonímicos, uma vez que resgatam com precisão características físicas e psicológicas das personagens. Quando Cecília cria os nomes das personagens, é possível estabelecer uma relação de indivíduo pela classe, isto é, ela transfere valores às personagens por meio de codinomes pontuais, que simbolizam como a menina as enxergava e sentia durante a infância.

A metonímia é uma difusão semântica. No eixo da extensão, um valor semântico transfere-se a outro, num espelhamento sêmico. Com isso, no eixo da intensidade, ela dá uma velocidade maior ao sentido, acelerando-o, pois, ao enunciar, por exemplo, um efeito, já se enuncia também a causa, suprimindo etapas enunciativas. Ao dar ao sentido aceleração, a metonímia tem um valor argumentativo muito forte (FIORIN, 2016, p. 37).

Para compreender o significado contido nos codinomes das personagens acima, precisamos conhecer algumas de suas características físicas e psicológicas, afinal, a escolha por esses nomes guarda relação direta com esses aspectos.

Sem dúvida, a escolha pela estrutura morfológica dá às personagens um tom de afetividade, de feminilidade, de força, de personalidade definida. É preciso lembrar que o sufixo precisa estar atrelado a uma base, caso contrário, será tão somente um morfema sem qualquer significação.

Em *Olhinhos*, tem-se a criação de olhos + inho. Nessa construção, verificamos que os olhos são a primeira ‘janela’ para que possamos enxergar a realidade que nos cerca. São nossos primeiros filtros e são eles que expressam de forma concreta nossas alegrias e tristezas. Às vezes, é possível camuflar algum sentimento, contendo-nos, no entanto, quando uma lágrima escorre pela face, inevitavelmente, teremos a concretização de um momento de alegria, de tristeza, de nostalgia etc. Dar à protagonista o codinome escolhido parece perfeito para descrever seus traços físicos e de personalidade. Quando Cecília usa a locução adjetiva *de Gato*, ela acena para características positivas do animal: alto grau de observação, astúcia e agilidade. Esse efeito seria quebrado e, até mesmo contrário, se a poetisa usasse o adjetivo felino, que daria à menina traços de braveza, o que contrariaria, por completo, sua essência. Essencialmente, os olhos são a representação da capacidade de enxergar o mundo externo e internalizá-lo, de forma mais ou menos intensa. Assim como os gatos, que têm uma acuidade visual noturna elevada, a protagonista sempre observa os fatos e está a par de tudo, mesmo das conversas que os adultos acham que ela não poderia ainda compreender. É à noite, ainda, que a menina tem devaneios mais férteis acerca da natureza humana, de sua infância e dos fatos que a cercam.

Em *Boquinha de Doce*, tem-se a criação de boca + inha. Inquestionável é a adoração dela por doces. A boca é o órgão que recebe os alimentos. A avó da menina se mostra afável, muito carinhosa e ‘melosa’. Há o reforço pelo uso da locução adjetiva *de Doce*. Assim como os doces são agradáveis ao paladar, a avó é o aconchego da menina, seu porto seguro, colo que traz paz e conforto.

Em *Dentinho de Arroz*<sup>17</sup>, tem-se a criação de dente + inho, clara evidência sobre o modo de ser da ama que vivia cantarolando e era muito falante, mostrando, com frequência, seus dentes. Interessante observar que os dentes da personagem parecem ser miúdos, uma vez que recebe a locução adjetiva *de arroz*. É possível pensar, também, na anatomia dos dentes da personagem, miúdos e, como os grãos de arroz, pontiagudos.

*Olhinhos de Gato* é descrita, em quase toda a narrativa, como uma menina frágil e delicada, sempre abatida. Muito curiosa e sempre muito atenta aos animais e às pessoas que estão à sua volta. Interage de forma pulsante com a natureza. É animada quando brinca com as negrinhas, mas, também, é muito carente e aninha-se com facilidade nos dois colos mais queridos por ela: o da avó e o da ama. Tem pena dos animais e de como os meninos maltratam os gatos, apedrejando-os e matando-os. Além disso, matam os passarinhos:

E de novo preludia. Incha as pluminhas do pescoço com o seu canto, maior do que ele, maior que a do pescoço com o seu canto (...) No entanto, um dia, aparece frio, seco, de lado na areia. Na cabecinha mole, nas asas rígidas, no hirto bico amarelo, não há um vestígio de som (MEIRELES, 2015, p. 31).

É, sem dúvida, uma menina muito sensível e delicada. Fisicamente, é descrita com os *bracinhos* finos, pequena, cachos alourados e olhos azuis-verdes-cinzentos. *Boquinha de Doce*, a avó materna, é uma senhora forte, cuja fé é visivelmente inabalável e que tem a neta como sua maior preciosidade. É a menina a única sobrevivente de uma família ceifada pela morte. Está sempre preocupada com sua alimentação e bem-estar. Gosta de coser e lembra quão habilidosa era a mãe de *Olhinhos de Gato (Mãos de Prata)*. É muito respeitosa e acredita que o amor deve guiar as relações entre as pessoas. Deus, para ela, está no coração das pessoas, que devem ser bons exemplos. É a avó também que conta as histórias sobre o folclore, resgatando um dos temas mais ricos da nossa cultura. A ama, divertida, é quem leva *Olhinhos de Gato* para algumas aventuras ao longo da narrativa. Também se mostra muito zelosa para com a menina, sempre protegendo-a e cuidando de sua saúde. A ama gosta de cantarolar.

Quando pensamos, de forma geral, nas personagens que desenrolam a narrativa, há um traço comum: são todas mulheres que se mostram fortes e perseverantes diante das muitas intempéries trazidas pelos altos e baixos da vida. A menina, pequena e sozinha, aprende a lidar com os dois sentimentos mais nobres que se pode nutrir: a solidão e a introspecção; ela também lida com a perda. A avó supera a perda da filha, cuida da neta e transmite-lhe valores morais. A ama, uma senhora negra, cuja vida social se limita aos

---

<sup>17</sup> Há, na prosa, uma breve descrição sobre os dentes da personagem: E os *dentinhos brancos* luziam *miúdos como sementes* (...) (MEIRELES, 2015, p. 135).

afazeres da casa, apoia a educação da garota. Na obra, não há quaisquer vestígios sobre seu passado ou histórico familiar. Ela ganha vida a partir do momento em que passa a trabalhar na casa da mãe de *Olhinhos de Gato*. É ela também que lembra, saudosamente, do som emitido pelas teclas do grande piano que um dia fora usado pela mãe da protagonista. Era ela que, depois de limpá-lo com muito cuidado, o protegia com uma capa aveludada. O sufixo *-inho*, alvo de análise, une-se a *olhos*, *boca* e *dente*, representações metonímicas das três personagens, que podem ser analisadas a partir dessas partes do corpo, pois são elas que mais caracterizam seus traços físicos. Se, por um lado, OLHINHOS DE GATO representa aquela que tudo vê e que, inesgotavelmente, admira a natureza, os animais, os objetos, e tudo que a cerca, a avó tem sua docilidade traduzida pela postura alegre e sempre otimista, primando pelo respeito ao próximo e valorizando sentimentos positivos. Já a ama tem o traço da força física da negra que, mesmo diante dos trabalhos braçais feitos na casa da protagonista, resiste de forma inabalável em sua fé e valores.

Pretende-se aqui, como recorte atual e parcial da pesquisa de dissertação de mestrado, mostrar, por meio de excertos da narrativa, alguns possíveis significados expressivos do sufixo em estudo.

*Olhinhos de Gato* resgata o oscilar entre a vida e a morte. É interessante como Cecília utiliza o recurso sufixal *-inho* para retratar a visão de mundo que uma criança teria da realidade à sua volta. Embora OLHINHOS DE GATO se demonstre muito madura, compreendendo quase todas as situações que a cercam, trata-se de um recurso estilístico empregado por Cecília para resgatar a linguagem infantil. Os temas trazidos à tona pela poetisa são muito densos. Assim, é esperado que tenhamos alguns campos semânticos diversos para os itens lexicais formados por *-inh*. Sem dúvida, um dos temas resgatados pela estrutura sufixal é a infância. Outros temas, permeados pela sufixação, são a ironia, a avaliação, a dimensão, a pejoratividade, a quantidade, o tamanho, o tempo etc. Algumas palavras, embora repetidas, demandam uma certa atenção.

Um exemplo claro é o uso de *pedacinho*, empregado com sentidos semânticos diferentes. Embora todas as ocorrências sejam classificadas morfologicamente como substantivos, temos sentidos distintos para cada um deles. Há referência a pedaços de pano (sobras) para que OLHINHOS DE GATO fizesse uma roupinha para sua boneca, (MEIRELES, 2015, p. 12): “OLHINHOS DE GATO vai alisando os *pedacinhos* de pano (...).

Depois, em outro trecho (MEIRELES, 2015, p. 33): “Sempre naquele *pedacinho* de poleiro”, lugar ou canto onde as aves se concentram e, ainda, com ideia de pequena quantidade (MEIRELES, 2015, p.53): “Levou só uns *pedacinhos* de malacacheta, mas falou com (...).

“Benza-a Deus! Está bem *gordinha*! (MEIRELES, 2015, p. 30), uma das personagens percebe que OLHINHOS DE GATO está fisicamente menos magra, menos abatida e, para isso, usa o adjetivo *gordinha*, cuja leitura extrapola a questão de ter ganhado peso, mas transmite sensação de que a menina está saudável. Interessante observar que o peso, na narrativa, se relaciona com o aspecto de saúde física<sup>18</sup>. O significado não é pejorativo, mas positivo.

---

<sup>18</sup> Tia Totinha era muito sábia. (...) Ela era muito magra, muito branca, e parecia um pássaro. Em redor de seus olhos, a pele ficava muito fina, e tornava-se azul (MEIRELES, 2015, p. 53).

Quando Cecília descreve que os burrinhos estão comendo capim (MEIRELES, 2015, p. 32), “E o burro espera, amarado numa árvore, mascando um *capinzinho* dali de perto (...), não são matos pequenos, mas, certamente, o uso da estrutura sufixal nos remete à escassez, pouca quantidade de capim.

Cecília, em um único parágrafo (MEIRELES, 2015, p. 65), usa cinco palavras com o sufixo *-inh*: “As *negrinhas*<sup>19</sup> aspiravam com delícia o vidrilho de extrato; miravam extasiadas os *espelinhos* de encostar com rosas e jasmims pintados no vidro, e enterravam na *carapinha* – só pra experimentá – as travessas de celuloide, com *pinturinhas* de ouro e de prata”. Nessa descrição, ela usa a estrutura sufixal para designar a curiosidade das *negrinhas* diante de um objeto pouco conhecido por elas. O vidro, que, pelo acréscimo do sufixo *-ilho*, vidro +ilho, indica uma peça feita de vidro cuja superfície é feita com pedras ou miçangas. Neste caso, temos quatro substantivos formados pela sufixação *-inh* e outro com *-ilho*. Notamos, porém, que cargas semânticas diferentes surgem. *Negrinhas* nos remete a serem novas e ingênuas; em *vidrilhos* tem-se o aspecto do adorno; os *espelinhos* são delicados e provavelmente minúsculos; a *carapinha*, para descrever a espessura do cabelo das *negrinhas*; as *pinturinhas* porque eram delicadas (referência a dois metais nobres, a prata e o ouro).

A poetisa explora a lentidão com que se aproxima a colher com o remédio rumo à boca de OLHINHOS DE GATO, dando ao leitor a sensação de vagarosidade, lentidão (MEIRELES, 2015, p. 10): “Sentava-se na cama, e abria a boca, pegajosa, amarga, quente, esperando a colher de remédio que lhe vinha chegando *devagarinho, devagarinho...*”. Aqui, duas considerações importantes: tem-se a repetição do item lexical, um advérbio de modo, que, ao ser usado com a estrutura *-inh*, ganha certo tom de lentidão, o que é reforçado, também, pela pontuação reticente, que sugere vagarosidade.

É brilhante o uso da estrutura, uma vez que a narradora consegue dar ar de sofisticação ao comportamento das visitas (MEIRELES, 2015, p. 27) “Nem todas as visitas são como aquelas senhoras de luvas de pelica e chapéus de pluma, que levantam o véu até a altura da boca e em *pequeninos* sorvos tomam uma *pequenina* xícara de café”. Aqui, diferentemente dos exemplos anteriores, tem-se o sufixo *-ino*, expressivo na prosa também. Com o emprego desse sufixo, Cecília acentua duas características. A primeira delas é o grau de delicadeza das vistas que, em goles delicados, levam o café até a boca; e a segunda característica é o tamanho pequeno da xícara, que expressa a fragilidade do objeto, o que torna o trecho bastante ilustrativo.

O substantivo *criadinha* dá ao leitor a sensação de que eram moças novas (MEIRELES, 2015, p. 32): “As *criadinhas* chamam por ele, risonhas, das varandas”.

Em seguida, (MEIRELES, 2015, p. 37): “Quanto a Boquinha de Doce, sua tesoura range o dia inteiro por cima da mesa, cortando *corpinhos*, blusas, aventais. Os olhos da menina ficam *rentinhos* ao pano. O cheiro

---

<sup>19</sup> Hoje, certamente, muitas escolhas lexicais usadas por Cecília para descrever as *negrinhas* não seriam usadas, pois seriam vistas como traços de preconceito.

do morim, as figuras coloridas que vêm coladas às peças, andam *pertinho* do seu rosto”. Visualiza-se a construção da avó da protagonista cosendo uma roupa do tamanho exato da boneca; quanto aos olhos da pequena, tem-se a nítida certeza que ela está ganhando estatura, pois ficam no mesmo nível que os panos que estão sob a máquina de costura.

Não se pode olvidar de uma forte característica nas obras cecilianas: a musicalidade, quer seja na poesia como na prosa. A narradora consegue, por meio do cantarolar da personagem *Boquinha de Doce*, enfatizar o ar de puerilidade presente em algumas ladainhas, (MEIRELES, 2015, p. 41): “*Palminhas*, meu bem, *palminhas*, para quando Papai vier. Papai há de dar *beijinhos*, Mamãe, *sopinhas* de mel...” As palmas, delicadas; os beijos, afetuosos e as *sopinhas*, feitas com muito capricho e amor.

Outro uso (MEIRELES, 2015, p. 42): “Nosso Senhor pediu um copo d’água ao gato, o gato foi, e cuspiu dentro. Pediu ao cachorro, e o cachorro veio e lavou o copo bem *lavadinho*, com água e sabão... Por isso o cachorro e o gato ficaram inimigos. Nosso senhor brigou com o gato, e ele ficou com sete fôlegos, para custar mais a morrer!”. Nota-se, claramente, que o uso de *lavadinho* tem a ideia de que o cachorro foi fiel e agiu com zelo e dedicação, o que não acontecera com o gato, que, antes de morrer, terá de ‘sofrer’ sete vezes. Pode-se ler essa informação como uma punição e não uma vantagem do felino sobre o cão. Tem-se claramente a ideia de obediência do cão e da negativa do gato em relação ao pedido. Além disso, sobressalta a sensação de precisão no comando realizado pelo cachorro e, em contrapartida, o desdém do gato, que parece não se importar muito. Há, nesse trecho, dualidade explícita entre a obediência do cachorro e a negativa do gato.

Noção de inocência sugerida pelo comportamento das crianças (MEIRELES, 2015, p. 50): “E Boquinha de Doce respondia paciente: “São crianças, *coitadinhos*...” verifica-se que o uso do adjetivo, com a formação sufixal, nos remete à ideia de que tomam certas atitudes sem pensar nas consequências, são ingênuos, mas a avó de OLHINHOS DE GATO é paciente.

Podemos pensar na utilização do sufixo *-inh* como forma de valorizar um traço físico (MEIRELES, 2015, p. 59): “Seu sorriso forma duas *covinhas* na face. E o lábio estremece um *sinazinho* preto”.

As almofadas, usadas e ‘surradas’ (MEIRELES, 2015, p. 70): “Dona Sinhá usava *almofadinhas* na janela, para não machucar os cotovelos”, em que é possível imaginar almofadas que atenuam o contato dos braços com o peitoril da janela. Não seriam, portanto, objetos pequenos, mas almofadas antigas e desgastadas pelos cotovelos, cuja finalidade era amortecer o peso do corpo.

Cecília, ao se referir a água (MEIRELES, 2015, p. 70) usada pelas benzedadeiras para curar as crianças dos maus-olhados, usa a estrutura sufixal: “Fui leva as criança na botica. Eu trato elas com *aguinha*”. Cecília usa uma nota de rodapé, referindo-se à água como *Homeopatia*.

Em alguns casos, o sufixo *-inh* ‘perde’ o grau de tamanho tendo tão somente o caráter formativo de uma unidade lexical (MEIRELES, 2015. p. 71): “As moças, sentadas em *banquinhos*, inclinavam-se para a

frente, com os braços sobre os joelhos, conversando”. É difícil pensar que “banquinhos” seja a forma diminutiva de banco, pois banco e banquinho são objetos diferentes.

“- Cadê o *cordãozinho* de ouro?” (MEIRELES, 2015, p. 80), pode-se atribuir ao cordão beleza e delicadeza.

“Lá vão, lá vão os burrinhos do bonde, com suas lindas campainhas(...) E as patas batem nas pedras – tão *direitinhas*” – (...) (MEIRELES, 2015, p. 81), percebe-se que os animais são disciplinados e seguem o comando de quem os conduz.

Num dos momentos mais tristes da narrativa, Cecília concentra quatro substantivos, sendo um repetido duas vezes, e um adjetivo com o sufixo *-inh* (MEIRELES, 2015, p. 83): “Desviaram um *lencinho* de seda enfeitado de *raminhos* roxos, Oh! os *raminhos* está vendo: *durinhos*, na seda, com *folhinhas* e flores...”. “Beije a mamãe”, o rosto era duro e frio<sup>20</sup>. Do excerto, pode-se perceber a ênfase nos detalhes do lenço, que é delicado e tem ramos desenhados com folhas bem pintadas.

Uma das alegrias de OLHINHOS DE GATO acontece quando ela encontra, no meio do mato, um cachorro amedrontado (MEIRELES, 2015, p. 89-90): “(...) – e na sombra dois *olhinhos* mal abertos se levantaram para os seus (...) Deixem o pobre *bichinho*. Uma *coisinha* tão *pequenina!*”. Ao descrever o cachorro, a narradora atribui características que, em verdade, são de OLHINHOS DE GATO, porque, assim como o animal assustado e perdido, ela se mostra sensível, com medo do mundo. Como ocorrera acima, tem-se, no adjetivo *pequeno* acrescido do sufixo *-ina* a concentração de traços que descrevem a fragilidade do animal e da menina. Em *coisinha*<sup>21</sup>, que é usado por uma personagem para se referir à OLHINHOS E GATO tem-se uma forma incomum encontrada pelas negrinhas para chamar a menina cujas características físicas e comportamentais eram diferentes das delas. As personagens da narrativa comparam os olhos da protagonista àqueles dos gatos, porque guardam algo em comum: são sempre atentos, observadores e muito carentes, (MEIRELES, 2015, p. 95): “Estes *olhinhos*...estes *olhinhos* de gato...”. Embora estejamos falando de uma criança, não se pode pensar que Cecília tenha usado a estrutura sufixal para designar tamanho, mas, sim, esperteza e sagacidade, características marcantes dos gatos.

Em relação ao primo (MEIRELES, 2015, p. 137), ela nutria certa ironia: “É tão *bonitinho!* Só vendo. Usa *pastinha*... Roupas de gravata e cabeça... *Bengalinha*...”, vemos que Cecília descreve as vestimentas bem alinhadas do menino e o uso do acessório, que era sinônimo de elegância à época, para contrastar sua repulsa por uma *casta*<sup>22</sup> que caçava libélulas, apedrejava e matava gatos.

Por fim, destacamos o uso da estrutura para marcar a transição de fases de OLHINHOS DE GATO, saindo da infância e assumindo uma vida, com responsabilidades. Durante a descrição do corte dos cachos

<sup>20</sup> Trecho referente à mãe de OLHINHOS DE GATO no caixão.

<sup>21</sup> “Coisinha! Vem cá, coisinha!” (...) “Coisinha, me dá aquela flor?” “Coisinha!, que me dá sua boneca?” (MEIRELES, p. 92, 2015).

<sup>22</sup> Os meninos, caçadores de borboletas e passarinhos, amarradores de caudas de libélula e rabos de gato, quebradores de vidraça e apedrejadores de frutas, constituem uma casta de sua profunda antipatia. Não queria saber do primo, eram eles, os meninos, que, depois de crescidos, se transformavam em ladrões. Positivamente, não queria saber dessa gente (MEIRELES, 2015, p. 135).

alourados (MEIRELES, 2015, p. 170), muitas palavras são usadas com a estrutura morfológica estudada neste artigo. Destacamos, alguns excertos: “Viu também no espelho seu *rostinho*, pálido, de lábio triste” (...), em que se pode visualizar o alto grau de tristeza, traduzido em um *rostinho*, sem cor, sem expressão.

O barbeiro, ao conversar com ela (MEIRELES, 2015, p. 171), “Gosta do *cheirinho*, hein?”, para aludir ao agradável perfume da essência que ele lançara em seus cabelos, não se referindo ao tamanho nem à quantidade, mas ao leve aroma, delicado, suave. Pode-se, neste exemplo, pensar no uso do diminutivo como forma de atrair a atenção de menina.

Quanto ao pente (MEIRELES, 2015, p. 171): “E com um *pentinho* muito estreito fazia um risco” (...), em que não se tem ideia de um pente pequeno, mas um objeto preciso para fazer as divisórias perfeitas, bem alinhadas nas madeixas de OLHINHOS DE GATO.

## Considerações finais

Por meio da leitura integral da obra *Olhinhos de Gato* e da análise de alguns excertos, podemos concluir que o sufixo *-inh* é muito recorrente. Descartamos a possibilidade de ele traduzir apenas a ideia de tamanho. Ao contrário, suas conotações são muitas e precisam ser apreendidas pela leitura do contexto. Há, sem dúvida, a possibilidade de termos, de forma geral, um certo tom de afetividade, no entanto, outros sentidos semânticos podem ser percebidos. Constatou-se que os recursos morfológicos, em especial o sufixo *-inh*, são muito importantes para explorar efeitos estilísticos. Diferentemente do que afirmam alguns gramáticos, mesmo sendo o nível mais estanque e impermeável do português, os recursos morfológicos, se bem explorados pelo escritor, evidenciam potencial estilístico, como no caso de *Olhinhos de Gato*. A obra apresenta a narrativa memorialística da infância de Cecília Meireles e a utilização reiterada do sufixo *-inh* torna a narrativa mais próxima do leitor, permitindo que ele perceba com intensidade o modo peculiar com o qual a menina enxerga a realidade à sua volta. O estilo de Cecília Meireles em *Olhinhos de Gato*, marcado pelo uso, reiteradamente do sufixo *-inh*, causa no leitor sensações e percepções variadas. O campo léxico-semântico que a poetisa emprega na obra tem como objetivo aproximar seu leitor e fazê-lo sentir as sensações diversas que permeiam a infância da pequena órfã. Isso se dá, essencialmente, pelas escolhas lexicais que retomam temas como a vida e a morte, a alegria e a tristeza, o ganhar e o perder, mas também pelas conotações diversas usadas pelo sufixo *-inh* no decorrer de todas a narrativa.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2a ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ªed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2005.

- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Contribuição à Estilística Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.
- CARDOSO, Elis de Almeida. **Drummond: um criador de palavras**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2013.
- CARDOSO, Elis de Almeida. A poesia: escolha lexical e expressividade. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil (Orgs.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CARVALHO, Wandercy de. -inho e as relações semântico-funcionais: a estilística na sala de aula. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, n. 04, t.1 – Anais do XVI CNLF, 2012. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/tomo\\_1.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/tomo_1.pdf) . Acesso em 10/01/2019.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Nacional, 2008.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindsey. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5a ed.2008.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindsey. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: Sá da Costa, 2002.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindsey. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FIORIN, José Luiz. **Figuras de Retórica**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer; BARBOSA, Rita de Cássia. **Literatura Comentada: Cecília Meireles**. Abril Educação, 1982.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Cecília Meireles, autora de livros voltados aos pequenos leitores. **Linha D'Água**, São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH, n. 23, p. 47-57, 2010. Edição Especial de 30 anos. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/62339/65143>. Acesso em: 07 jun. 2018
- IGNES, Alessandra Ferreira. O romance: a formação neológica de adjetivos. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil (Orgs.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAPA, Manoel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Academia, 1991.
- MEIRELES, Cecília. **Olhinhos de Gato**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2015.
- MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística**. Ática, 1991.
- NEVES, Margarida de Souza. Paisagens Secretas: Memórias da Infância. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Cecília Meireles: A Poética da Educação**. São Paulo: Loyola, 2001, pp. 23-39.
- RIO-TORTO. G. Sistêmica e pragmática dos sufixos avaliativos. **Revista Portuguesa de Filologia**. Volume XXI, 1997, p. 203-228. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/20627>. Acesso em 13/02/2020.
- SANDMANN, Antônio José. A expressão da pejoratividade. **Letras**. Curitiba, p. 74-75, 1989.
- SAPIR, Edward. **Language: an introduction to the study of speech**. New York: Hartcourt: Brace and World, 1921.