

GRAMÁTICA OPERATÓRIA E ENSINO DO LÉXICO EM LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

MÁRCIA ROMERO
(Universidade Federal de São Paulo)

ABSTRACT: This article presents the findings of the semantic operation description analysis of the verb "quebrar" in Portuguese from Brazil, which stemmed from classroom activities with graduate students majoring in Languages. Based on the observations of the empirical material which shows the circumstances and restrictions to the use of the verb in articulation with its contexts of insertion, our work intends to set forth a pedagogical application of the lexical identity developed by the Theory of the Enunciative Operations, theoretical reference in which the study is inserted, as well as to show the possibility of carrying out lexical teaching/learning reflexive activities which will provide a different look over the process of semantic construction in the texts and a change of attitude towards linguistic practice.

KEYWORDS: verb, enunciative approach, teaching practice

1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que estabelecem as referências comuns ao processo educativo na escola brasileira, por consistirem em uma das principais diretrizes para a formação de professores de nível básico, têm exercido uma influência marcante no trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que se têm, de um lado, professores formados – inicialmente ou em educação continuada – a partir das concepções teórico-metodológicas que os constituem, de outro, livros didáticos cujas propostas pedagógicas são por eles orientadas.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa¹, em particular à prática de análise lingüística, entendida nos documentos não como uma nova denominação para “ensino gramatical”, mas como um trabalho no qual os recursos lingüísticos se encontram articulados às dimensões pragmáticas e semânticas da linguagem, verifica-se o posicionamento – atualmente bastante comum – contra metodologias pautadas em categorizações gramaticais pré-

¹ Cf. BRASIL (1998) e BRASIL (1999).

-estabelecidas, desvinculadas das práticas de linguagem, ou, no caso do léxico, contra metodologias de simples decodificação de expressões por meio da apresentação de “sinônimos”.

Notemos ainda, a respeito do tratamento conferido ao léxico, foco de nossos interesses neste artigo, que o posicionamento contra a decodificação de expressões justifica-se pelo fato de que, ao se isolar a unidade lingüística² para associar-lhe uma outra considerada próxima ou supostamente idêntica, acaba-se, segundo os próprios Parâmetros, por tratá-la como portadora de “significado absoluto”, e não como “índice para a construção do sentido” (BRASIL, 1998: 83), procedimento que se opõe à concepção de significação entendida como o resultado de uma articulação envolvendo o próprio meio textual, posicionamento igualmente assumido pelos documentos.

A prática pedagógica fundamentada em tais princípios deverá, contudo, enfrentar, se se propuser efetivamente a desenvolver atividades lexicais de natureza reflexiva, questões envolvendo as inúmeras possibilidades significativas dos recursos lingüísticos, o que remete a temas primordiais de vários dos debates em lingüística contemporânea: em que consiste o “significado” da unidade lingüística e como esta se articula, no processo de construção da significação, com o meio textual no qual se insere? Mais precisamente, em que consiste a identidade semântica da unidade lingüística?

Esperar-se-ia dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998; 1999), se considerado o próprio princípio do qual se partiu e que refuta a concepção de unidade lingüística como dotada de um significado absoluto, que abordassem ao menos sucintamente essas questões, única maneira de se propiciar uma reflexão efetiva sobre a integração entre atividades léxico-gramaticais e uso lingüístico. Por não fazê-lo, deixam inúmeras lacunas nas orientações fornecidas³, e o tão esperado trabalho no qual os recursos lingüísticos se articulam às práticas de linguagem se perde, trazendo-nos a impressão de que ainda se passa conhecimento pronto quanto o assunto é educação léxico-gramatical⁴.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais empregam, não o termo “unidade lingüística”, mas “palavra”, embora saibam ser necessário “entender que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores” ou maiores (BRASIL, 1998: 84). Adotamos “unidade lingüística” em referência à “unidade morfo-lexical”, compreendendo-se com este termo unidades simples de estatuto lexical pleno, unidades compostas ou morfemas. Ver a esse respeito Franckel (2002).

³ Não nos cabe aqui apresentar as contradições decorrentes das orientações fornecidas pelos documentos quando confrontadas com os princípios que as sustentam. Sobre os problemas metodológicos envolvendo uso lingüístico e ensino léxico-gramatical, ver Romero-Lopes (2007).

⁴ Em pesquisa (em andamento) envolvendo coleções didáticas selecionadas pelo Guia do Livro Didático (2009), guia de autoria do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, que avalia e recomenda obras didáticas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vimos observando que as práticas de reflexão sobre a língua, em particular a descrição léxico-gramatical, apesar de se exercerem sobre diferentes gêneros em circulação social, selecionam aspectos léxico-gramaticais que não são necessariamente fonte de problemas para o aluno, deixando de apontar aspectos que entrariam em confronto com

Este artigo traz os resultados atuais da análise envolvendo a descrição do funcionamento semântico do verbo *quebrar* em língua portuguesa do Brasil, resultados decorrentes de atividades realizadas em sala de aula⁵. Fundamentado em observações do material empírico, que expõe as circunstâncias e restrições referentes ao emprego do verbo em articulação com seus contextos de inserção, nosso trabalho propõe-se a apresentar uma aplicação pedagógica do modelo de identidade lexical concebido pela Teoria das Operações Enunciativas, referencial teórico no qual se insere o estudo, mostrando ser possível desenvolver atividades reflexivas de ensino/aprendizagem do léxico que propiciem um olhar diferenciado sobre o processo de construção do sentido nos textos e uma mudança de atitude no que se refere à prática lingüística.

2. Fundamentos para um tratamento operatório do léxico

O posicionamento por nós adotado em relação ao processo de significação é determinante da metodologia de análise efetuada em sala de aula.

Por assumirmos ser o sentido inteiramente determinado e construído pelo material verbal que lhe dá corpo, devemos, em consequência dos desdobramentos que esse posicionamento implica, tratar igualmente das questões relativas à referência, à polissemia e à contextualização, o que nos leva a procedimentos de manipulação do material empírico que se distanciam do trabalho habitualmente observado no domínio do léxico, pautado, sobretudo, em atividades de compreensão e (re)construção de texto nas quais se verificam inferências sobre o sentido da unidade lingüística a partir do contexto, este entendido de forma ampla, em sua natureza verbal ou situacional.

Somos assim conduzidos a lidar com uma teoria específica da referência, definida, em nosso quadro teórico, em termos de “valor referencial”; a desconstruir a polissemia, mais precisamente, a substituir, na caracterização da identidade semântica da unidade lingüística, a busca de regularidades sob a forma de conteúdos inerentes por regularidades calculáveis que se encontram na origem de uma representação abstrata e invariante de seu modo de variação; e, finalmente, a sustentar uma visão dinâmica de contextualização coerente com o fato de ser o sentido atribuído à unidade lingüística o produto da interação que se estabelece com o contexto verbal no qual ela se insere.

Examinando essas questões mais detalhadamente, o fato de o sentido ser determinado pelo material verbal faz com que a unidade lingüística só adquira valores semânticos quando contextualizada. A unidade lingüística

definições e conhecimentos já estabilizados. Para ampla discussão sobre livros didáticos, política pública sob influência do PNLD e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ver Bunzen (2009), Costa Val; Marcuschi (org.), 2005; Rojo; Batista (org.), 2003.

⁵ Atividade realizada com alunos do 5.º semestre de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa (Licenciatura em Letras) na cidade de São Paulo, Brasil, em 2008.

corresponde, portanto, a um objeto construído, destituído de autonomia semântica, por ser o sentido que lhe é atribuído local e relativo à contextualização observada.

Essa mesma posição que recusa todo e qualquer sentido externo ao material verbal não poderia ser compatível com uma concepção de contexto como parâmetro distinto do próprio enunciado. Com efeito, contextualizar, nas análises desenvolvidas, não significa convocar, na interpretação, uma referência situacional; não significa explicar a significação a partir da observação do meio extra-lingüístico no qual um determinado enunciado é proferido. Se o contexto não mais se distingue do enunciado, é porque, em nossa abordagem, cabe ao próprio material verbal desencadeá-lo. O conceito de “valor referencial” diz que a referência, normalmente entrevista como externa à língua, encontra-se vinculada a operações abstratas constituindo o enunciado, sendo o produto de princípios regulares específicos à atividade de linguagem⁶. É justamente sobre esse valor que incide grande parte de nossos interesses, valor necessariamente construído e estruturado pela atividade enunciativa, e que, por ser iterável, origina sistematizações que estão aquém dos valores semânticos observados no enunciado na qual a unidade lingüística a ser analisada se encontra inserida.

Considerando, por fim, a polissemia característica da unidade lingüística, posto que a estabilização semântica resulta exclusivamente de interações entre unidade/contexto verbal, todo valor semântico adquirido por uma determinada unidade marca o término do processo de significação. Essa concepção de polissemia não admite que se caracterize a unidade lingüística por meio da manipulação desses valores, que, apreendidos em sua circunstancialidade, não podem ser reduzidos a um conteúdo inerente à unidade. Isso nos conduz a buscar a identidade da unidade lingüística em questão no próprio desenrolar do processo enunciativo, na interação que se verifica entre a unidade e seu(s) contexto(s). Ao refutarmos a hipótese de que a unidade lingüística traz consigo qualquer tipo de conteúdo inerente, postulamos, conseqüentemente, uma unidade lingüística cujo âmago é de natureza variável e definido pela função específica que lhe é atribuída nas interações das quais participa. A “forma esquemática” figura na base de nosso modelo de identidade lexical, caracterizando a unidade lingüística por meio de uma forma invariante elaborada a partir das manipulações nas quais se verificam, de um lado, as contextualizações desencadeadas pela unidade e o modo como a unidade as trabalha, de outro, em um movimento recíproco, o modo como essas contextualizações trabalham a própria unidade. É o funcionamento, o modo de interação da unidade lingüística que é representado por esse conceito, cuja constituição é semelhante a de um cenário abstrato (De Vogüé & Paillard, 1997) que, por um lado, diz – e logo, afeta – os elementos

⁶ Na seção referente ao desenvolvimento das análises, estas operações serão retomadas. Para um detalhamento destes princípios, ver as obras organizadas por Franckel (2002) e De Vogüé; Camus (2004), que apresentam os fundamentos de uma teoria do léxico no âmbito da Teoria das Operações Enunciativas.

necessários para seu funcionamento, para a sua *mise en scène*, e que, por outro lado, ajusta-se às propriedades específicas de cada elemento convocado, resultando em reconstruções variáveis de sua encenação. Como bem resume Franckel (2002: 9-10):

l'identité d'une unité se définit non par quelque sens de base, mais par *le rôle spécifique qu'elle joue* dans les interactions constitutives du sens des énoncés dans lesquels elle est mise en jeu. Ce rôle est appréhendable non pas comme un sens propre de l'unité, mais à travers la variation du résultat de ces interactions. [...] La valeur brute d'une unité est toujours une valeur abstraite, une épure, pas une désignation, un potentiel et non pas un contenu." (*grifos do autor*)

Para que houvesse uma mediação coerente entre os fundamentos ora apresentados e a prática pedagógica, estabelecemos uma pergunta inicial, cuja resposta seria buscada pelos próprios alunos por meio da observação controlada das construções integrando a unidade lingüística a ser analisada: porque o verbo *quebrar* não se reduz a nenhuma categoria à qual tendemos a associá-lo? Se pensarmos que, no português do Brasil, a primeira das categorizações nas quais se inclui o verbo é a que o associa a *um objeto que se despedaça ou se parte*, isso significa fazer com que os alunos reflitam sobre o porquê de *quebrar* representar muito mais do que algo que se divide em partes. A uma pergunta aparentemente simples, sucederam-se questionamentos envolvendo o processo de construção da significação que tocam justamente no ponto em que queríamos chegar: em que consiste a identidade semântica do verbo *quebrar*?

3. A problemática da invariância/variação no estudo do verbo *quebrar* em sala de aula

Em etapa que antecede a que é aqui descrita e cujos resultados foram publicados em Romero-Lopes (2009)⁷, mostramos que o verbo *quebrar* é com frequência mencionado – mas não analisado – em textos voltados para o

⁷ Cabe ressaltar que, nesta etapa, foram analisadas com os alunos obras gramaticais, de natureza normativa ou não, comumente adotadas no ensino superior e nos anos finais da educação básica (Ensino Médio) com o objetivo de examinar qual o tratamento que, nelas, se confere ao sentido. Esse exame, embora não se propusesse a fazer um levantamento exaustivo das diferentes obras, mostrou que o tratamento se volta, na maioria das vezes e quando ocorre, às associações semânticas entre palavras e às figuras de linguagem. Neste exame, analisaram-se Bechara, 2001; Cunha & Cintra, 1985; Perini, 1996 e Sacconi, 1991. Foram examinadas ainda obras mais específicas sobre semântica voltadas para o trabalho em sala de aula, como Ilari, 2001, Ilari, 2002 e Pietroforte & Lopes, 2003. Interessa ainda observar que os diferentes autores assumem o caráter polissêmico das unidades lingüísticas, associando esta polissemia a uma diversidade de “componentes semânticos” (acepções, sentidos, valores semânticos ou traços semânticos). Entretanto, nenhum toca na questão da identidade da forma, que está atrelada ao próprio caráter polissêmico assumido. Se a polissemia consiste em um conjunto de componentes semânticos relacionados a uma mesma forma, como se sustenta a identidade da forma é uma pergunta que permanece em aberto.

ensino/aprendizagem de língua portuguesa, razão pela qual foi selecionado como objeto de nossas reflexões em sala de aula.

Esta etapa inicial da análise partiu de uma atividade que consistia em substituir X nas seqüências “X quebrou”, “X se quebrou” e “X foi quebrado(a)” com vistas a estabilizar semanticamente o verbo sem o acréscimo de nenhum outro termo à seqüência de base. Dessa primeira fase do exercício estava excluído, por exemplo, “O cabelo quebrou todinho!”, visto a construção passar pela presença do termo “todinho” e da exclamativa. O objetivo, nesta fase, foi o de examinar o modo como o verbo *quebrar*, nas construções sintáticas selecionadas, restringia os termos passíveis de substituir X, como lhes conferia uma apreensão diferente conforme a presença ou não da forma “se”⁸ ou como as seqüências “X se quebrou” ou “X foi quebrado(a)” nem sempre aceitam facilmente o mesmo termo em posição de X⁹. Foi também, sobretudo, o de fazer os alunos perceberem que o conjunto de verbos que se aproximava semanticamente de *quebrar* nas construções estabilizadas variava sensivelmente, passando por diferentes acepções para uma mesma construção, caso do exemplo “João quebrou”, em que *quebrar* se aproxima ora de “falir”, ora de “ficar exausto” ou mesmo de “ficar em pedaços” – esta última associada a uma interpretação do termo “João” como um brinquedo –, e que estas acepções estariam relacionadas a contextualizações recorrentes e não quaisquer desencadeadas pela própria construção. Percebe-se assim o objetivo de fazê-los entender que uma determinada seqüência, ainda não estabilizada semanticamente, só se torna interpretável dada a sua inserção em um contexto verbal, e que esse contexto que a estabiliza é, por fim, por ela mesma desencadeado, o que mostra não ser qualquer o leque de contextos com ela compatível.

Feito o levantamento das construções, foi solicitado aos alunos refletir sobre alguns empregos de modo minucioso, descrevendo a função do verbo no processo de significação a partir da observação das propriedades associadas aos termos que substituíam X. Os alunos deveriam, portanto, examinar em que consiste dizer “O protocolo foi quebrado”, “O contrato foi quebrado”, “O ritmo foi quebrado”.

Essa reflexão, nessa etapa da análise, foi feita de forma ampla, sem que se evidenciasse uma ou outra construção sintática das quais se havia partido. Buscava-se trabalhar as representações dos alunos em relação ao processo de significação a fim de formalizar uma sistematicidade de funcionamento em relação ao verbo *quebrar* que pudesse lhe conferir uma identidade semântica outra que a decorrente do conjunto das acepções que lhe é comumente atribuído.

⁸ Ver, por exemplo, “O gelo quebrou” e “O gelo se quebrou”, caso em que “o gelo” tende a ser apreendido, respectivamente, como “bloco sólido de água” e “a frieza que caracterizaria um relacionamento”.

⁹ Ver “O código foi quebrado” e “(?) O código se quebrou”. O ponto de interrogação marca que a construção apresenta um maior custo enunciativo, sendo dificilmente aceita de antemão.

Na etapa que ora descrevemos, selecionamos especificamente a construção transitiva em sua forma “quebrar X” pelo fato de ser a que propicia um maior número de exemplos e de acepções atribuídas ao verbo. As orientações dadas aos alunos foram as mesmas da etapa anterior: sem se prender às acepções observadas, buscar fornecer uma descrição da função do verbo no processo de significação a partir da observação das propriedades associadas aos termos que substituem X. Concomitantemente a essa descrição, eles deveriam, no entanto, verificar a existência ou não de regularidades de funcionamento do verbo por meio das propriedades levantadas.

A atividade tomou como ponto de partida as seguintes construções e suas possíveis acepções: *Quebrar a promessa, o protocolo* (descumprir, desrespeitar), *quebrar o contrato* (desfazer), *quebrar a hierarquia* (desacatar, desrespeitar), *quebrar o silêncio* (romper, pôr um fim), *quebrar o feitiço* (desfazer, pôr um fim), *quebrar o tabu* (pôr um fim), *quebrar a rotina* (romper), *quebrar a tradição* (romper, desrespeitar), *quebrar o vaso* (despedaçar, estilhaçar), *quebrar a empresa* (falir), *quebrar o sistema* (invadir), entre outras abaixo mencionadas.

Delinearam-se três grupos de exemplos, constituídos a partir das descrições das propriedades associadas aos termos solicitados pelo verbo para substituir X: um primeiro grupo envolvendo os termos “protocolo”, “contrato”, “promessa”, “palavra”, “hierarquia” etc; um segundo, os termos “rotina”, “tradição”, “costume”, “ritmo”, “feitiço”, “silêncio” etc.; por fim, um terceiro envolvendo os termos “vaso”, “salto do sapato”, “página”, “empresa”, “sistema”, “código” etc.

Para examinar os exemplos característicos do primeiro grupo e as propriedades que conduziram a este agrupamento, deve-se analisar o modo como o verbo delimita os termos X com o qual se constrói. Nota-se assim que “protocolo” pode ser visto como um conjunto de normas reguladoras que se espera que alguém siga ou como um acordo entre duas ou mais nações; “contrato” é um acordo formal no qual pessoas e/ou entidades estabelecem cláusulas a serem cumpridas e que são do conhecimento de todos; “promessa” é um contrato verbal feito para si ou para o outro e retoma a idéia de um compromisso a ser cumprido; “palavra” é uma declaração verbal de compromisso dada a outrem; e “hierarquia”, para dar um último exemplo, consiste em uma relação entre membros de um grupo, no qual existe uma ordem a ser observada no interior desse mesmo grupo. A propriedade evocada pelos alunos para efetuar este agrupamento envolve a noção de “coesão intrínseca”, no sentido em que se têm termos apreendidos como um conjunto formal de relações que os constituem intrinsecamente. Essas relações aparecem por meio do conjunto de normas reguladoras do “protocolo”, das cláusulas do “contrato”, pelos acordos estabelecidos no âmbito de uma “promessa” ou da “palavra dada” – que se manifestam como um “contrato verbal” –, das relações de ordem da “hierarquia”. A alguns dos termos associam-se igualmente características predicativas, o que pode ser percebido por meio de retomadas nas quais se verifica um predicado: “promessa” consiste em “algo que se prometeu”, “palavra” consiste em “algo que se declarou”, por exemplo.

Cabe observar que os termos convocados pelo verbo *quebrar*, tal como o verbo, não apresentam *a priori* um sentido intrínseco. Não se trata, portanto, de postular sentidos prévios à construção na qual os termos se inserem. Os termos “palavra” e “protocolo”, em outros enunciados, em nada lembram uma declaração verbal ou um conjunto de normas reguladoras, o que pode ser constatado nos exemplos “Escreva uma palavra qualquer” e “Perdi meu protocolo”. Há uma estreita integração, na construção da significação, entre o termo X e o verbo *quebrar*: da mesma forma que o termo X faz com que o verbo adquira um determinado valor semântico, o verbo faz com que o termo X manifeste as propriedades condizentes com o seu funcionamento e é na observação das propriedades associadas aos termos que começa a se delinear o próprio papel do verbo. Essa foi uma importante discussão ocorrida durante o desenvolvimento da atividade.

O segundo grupo é constituído por termos que dão origem a manifestações no espaço-tempo sistemáticas ou circunstanciais. Examinando o conjunto de termos que se integram à construção *quebrar X*, vemos que “ritmo” evoca a representação de uma cadência, de uma repetição marcada e periódica; “rotina” marca uma repetição de hábitos, uma prática constante; “tradição” representa o que se pratica por um costume adquirido, devido a valores transmitidos de geração a geração; “costume” representa igualmente uma prática freqüente, um modo de agir habitual. Ao lado desses termos, encontram-se termos como “feitiço”, que representa um estado oriundo de uma prática de encantamento, e “silêncio”, que representa um estado marcado pela ausência de barulho. A propriedade evocada para este agrupamento envolve a noção de “coesão extrínseca”, no sentido em que se observam no espaço-tempo ora um conjunto de práticas constantes (“rotina”, “tradição”, “costume”) ou de manifestações constantes de um fenômeno (“ritmo”), ora um conjunto constituído de um único instante no qual se verifica um estado circunstancial (“feitiço”, “silêncio”).

O confronto entre esses dois primeiros grupos fez com que os alunos observassem comportamentos próprios a cada um deles e que seriam característicos do verbo *quebrar*. Haveria, portanto, dois tipos de complementos, um primeiro caracterizado pela necessidade de “cumprimento”: “protocolo, contrato, acordo, promessa, palavra, hierarquia etc.”; um segundo, feito, não para ser cumprido, mas para ser seguido ou “perpetuado”, por estarem vinculados a uma permanência ou manifestação no tempo: “rotina, tradição, costume, ritmo, feitiço, silêncio etc.”.

O verbo *quebrar*, em uma análise inicial do primeiro grupo, anula X, conduzindo à sua inexistência: “quebrar a promessa”, por exemplo, é fazer com que a promessa perca sua validade, seja anulada; com o segundo grupo, *quebrar* conduz à interrupção de X, interrupção que, em algumas construções, pode ser vista como algo que deixa de existir simplesmente porque cessou, como é o caso de estados como “feitiço” e “silêncio”. Assim, “quebrar a rotina” é fazer com que a rotina seja interrompida.

Por fim, o terceiro grupo é marcado pela necessidade de se recuperar, nos termos que o constituem, a propriedade na qual se verifica uma relação

entre “todo” e “parte”. “Quebrar o vaso” representa, tanto “quebrar o vaso em inúmeras partes” – o “vaso” em relação a partes constitutivas de uma substância passível de ser quebrada, por exemplo, “vidro” –, tanto quebrar “a alça” (parte) do “vaso” (todo); “Quebrar o salto” representa a quebra “do salto” (parte) do “sapato” (todo); “Quebrar a página” recupera “página” (parte) em relação ao “texto” (todo). Nesses exemplos, observa-se a presença de um termo localizador, que recupera o “todo”: “vaso”, “sapato”, “texto”. Em outros exemplos, os próprios termos são apreendidos como estrutura ou mecanismo, que representam um conjunto (todo) constituído de partes e elementos interdependentes: “empresa”, “sistema”, “código”. “Quebrar o sistema” é fazer com que um conjunto fechado de elementos ou de relações perca a integridade que o constitui.

Ao refletirem sobre os termos passíveis de substituir X e sobre as regularidades que eram determinantes de cada grupo dadas as propriedades que lhes eram associadas, os alunos foram pouco a pouco formalizando uma dinâmica “invariante” que seria constitutiva da função exercida pelo verbo *quebrar* no âmbito das construções por ele integradas. Essa dinâmica “invariante” representa, nas palavras de De Vogüé (2006: 313) “a forma definidora da variação; é o que se mantém no decorrer da variação”. Construída por meio de manipulações do material empírico nos quais o verbo se faz presente, ela mostra que a variação de *quebrar* não é qualquer, sendo sustentada por um raciocínio constante no âmbito do enunciado, o que explica o próprio termo de “forma definidora”.

Essa “dinâmica invariante” do verbo *quebrar* – ou sua “forma esquemática”, para empregar o conceito utilizado na Teoria das Operações Enunciativas – foi formalizada, nesta etapa¹⁰, da seguinte maneira:

- “QUEBRAR” marca a perda de uma relação que une elementos constituindo X ou a perda de uma unidade “sólida” (conjunto interdependente de relações que constitui X). Esta perda deve ser apreendida de três maneiras diferentes, conforme os diferentes grupos:
- Grupo 1: X não é mais válido (X é anulado);
 - Grupo 2: X, apreendido por suas manifestações temporais, não mais ocorre (X cessa);
 - Grupo 3: X, apreendido por sua inteireza, deixa de sê-lo (há ruptura, partição).

¹⁰ Em Romero-Lopes (2009), foi apresentada uma constante de funcionamento do verbo *quebrar* decorrente da primeira etapa de análise. A forma esquemática ora apresentada, fruto de manipulações nas quais se observam novos dados e também uma maior perspicácia por parte dos alunos no que se refere à metodologia de observação dos dados, reelabora a invariância inicialmente proposta. Cabe ressaltar que o modo como os dados dizem o fenômeno estudado não se mostra necessariamente em uma primeira formulação e sequer em definitivo, fato que encontra respaldo na seguinte colocação de Paillard (2006: 177): “D’une séance du séminaire à l’autre, d’une année à l’autre, à des nombreuses reprises, Antoine Culioli est revenu, a repris et, parfois, souvent, abandonné une formulation, mise à l’épreuve de nouvelles données”. Acrescentemos que o seminário em questão corresponde aos seminários sobre a Teoria das Operações Enunciativas na Escola Normal Superior (Ver Culioli & Normand, 2005).

Percebe-se, na formalização, que o termo de “unidade sólida” como “conjunto interdependente de relações que constitui X” traduz a representação da forma invariante do verbo *quebrar* que se encontra no fundamento de cada um dos exemplos, forma que, conforme as relações envolvendo os termos que preenchem a posição de X, se manifesta pela “coesão intrínseca” (primeiro grupo), “coesão extrínseca” (segundo grupo) e “relação todo/parte” (terceiro grupo). Em outras palavras, se o verbo *quebrar* solicita, para seu funcionamento, que se verifique a propriedade na qual se represente uma unidade “sólida” tal como ela foi aqui descrita, esta “unidade sólida” manifesta-se diferentemente nos enunciados que a instanciam, dadas as próprias características das instanciações. São justamente estas características que introduzem a problemática do “valor referencial” construído pelos enunciados.

As modalidades de construção do valor referencial encontram-se vinculadas a mecanismos de estabilização semântica da noção evocada por *quebrar* – doravante <ser *quebrar*>, o que, conseqüentemente, aponta para a existência de um hiato intrínseco entre a noção <ser *quebrar*> antes de sua instanciação, *i.e.* antes de sua inserção em um espaço-tempo enunciativo, e esta mesma instanciação. Quando, ao enunciar, observamos a necessidade de um suporte para que a noção <ser *quebrar*> se inscreva no espaço-tempo, estamos no domínio do mecanismo referencial denominado “compacto”, e é apenas por meio deste suporte que a noção <ser *quebrar*> se vê atribuída. Essa instanciação na qual se verifica um suporte que atualiza a noção <ser *quebrar*> é apreendida como “qualitativa”, pelo fato de, a esse suporte, ser atribuída à propriedade correspondente à noção <ser *quebrar*>. Quando, por sua vez, partimos de um conjunto de propriedades que determina um padrão e a instanciação da noção <ser *quebrar*> se dá em conformidade com esse padrão, estamos no domínio referencial denominado “discreto”. A instanciação de uma noção que se dá em conformidade a um padrão pré-estabelecido é apreendida como “qualitativa” e “quantitativa”, porque temos, ao mesmo tempo, um padrão que determina qualidades e uma instanciação que se faz em relação a esse padrão. Por fim, quando temos uma instanciação que se faz sem que um suporte seja necessário, ou sem que haja um padrão que determine um conjunto de propriedades ao qual se deve responder, essa instanciação é apreendida como “quantitativa”, marcando que a própria inserção da noção <ser *quebrar*> no espaço-tempo basta para que se apreenda a noção.

Embora as modalidades de construção do valor referencial não tenham sido apresentadas aos alunos tal como as descrevemos por não julgarmos pertinente aos propósitos didáticos inicialmente delineados, o fato é que os grupos por eles constituídos permitem ver, em suas características, os reflexos deste jogo inerente à instanciação de uma noção.

Retomando a constituição dos grupos sob a ótica das modalidades de construção do valor referencial, notamos que, no grupo 1, para retomar apenas alguns dos enunciados, as construções orientam-se em relação a um conjunto de normas reguladoras (protocolo) ou de cláusulas (contrato), apreen-

didados como uma “unidade sólida”, ao qual se deve responder. Isso mostra que a noção evocada por *quebrar* – e que põe em jogo necessariamente a constituição desta unidade descrita como “sólida” – se dá em conformidade a um conjunto interdependente de relações, o que é uma característica do domínio referencial discreto. O grupo 2, por sua vez, evidencia que a “unidade sólida” se produz pela continuidade, no espaço-tempo, de manifestações de práticas sistemáticas ou circunstanciais. Não há, portanto, fora da própria manifestação espaço-temporal que a constitui, uma “unidade sólida”, o que é característica do domínio referencial denso. O grupo 3 evidencia a necessidade de se buscar uma relação na qual se postule um “todo” para sustentar a constituição de uma “unidade sólida”, fato bem exemplificado por “quebrar o salto (do sapato)” ou “quebrar a empresa”, em que a “parte” só é apreendida como “parte” a partir do momento em que existe um todo para sustentá-la, sendo esta uma característica do domínio referencial “compacto”.

Por outras vias que não a estritamente teórica, a atividade propiciou aos alunos uma importante reflexão sobre a referência, apreendida, a partir de suas próprias manipulações, como construída pelas formas lingüísticas. Evocando três problemáticas diferentes, o verbo *quebrar*, como observado acima, refere-se a domínios caracterizados, nas palavras dos estudantes, como <invalidação>, <interrupção> e <partição>, domínios cuja denominação provém, não de possíveis acepções atribuídas ao verbo nos diferentes enunciados que integra, mas da busca de uma formalização que dê conta da especificidade própria às regularidades de cada grupo.

4. Conclusão

A busca da identidade semântica de *quebrar* direcionou as atividades desenvolvidas em sala de aula, visto serem as relações a partir das quais a sua forma invariante se constrói – e que constituem a invariância como palco de variações – de grande importância para a compreensão da dinâmica enunciativa do verbo.

No entanto, mais do que nos atermos à elaboração de uma forma que fosse tida como efetivamente representativa dessa dinâmica, nosso maior objetivo foi fazer com que os alunos despertassem para a riqueza das formas lingüísticas, mudando sua prática a respeito da língua (Culioli & Normand, 2005: 52).

Instigar nos alunos uma mudança de atitude diante do trabalho com os dados lingüísticos consistiu, assim, em fazê-los perceber o que a aparente redução da superfície esconde. Esse trabalho encontrou um respaldo na Teoria das Operações Enunciativas, ainda que não se tratasse de ensinar-lhes, em tão pouco tempo, nem a complexidade deste referencial teórico em sua extensão, nem os princípios de uma metodologia de análise que sabemos ser aprendidos, sobretudo, por meio de uma multiplicação controlada dos próprios dados, por meio de uma “multiplicação das observações”, principal característica da abordagem culioliana, como bem explica Paillard (2006: 173):

Culioli met en place une méthodologie de l'observation, véritable théorie des observables. Partant de ce que l'on a de façon contingente, il s'agit, en multipliant les observations sous des angles différents, de construire des ensembles d'observations de manière à poser le problème du passage d'une observation à l'autre, et par là même à construire des problèmes.

A atividade, além da mudança de atitude diante do trabalho com a língua que acreditamos ter estimulado, também propiciou outras aprendizagens significativas.

Assim, ao caracterizar *quebrar* por meio de uma forma invariante, os alunos refletiram sobre um posicionamento teórico que se distancia de abordagens em que as unidades lingüísticas são concebidas como um material semântico pré-constituído mobilizado pela organização sintática dos enunciados, *i.e.* como objetos dotados de conteúdos inerentes. Constataram ainda que postular que “QUEBRAR marca a perda de uma relação que une elementos constituindo X ou a perda de uma unidade *sólida* (conjunto interdependente de relações que constitui X)” é sustentar que esta forma invariante, em sua materialidade, procura compreender o movimento localizado no fundamento dos ditos, que esta forma invariante tanto varia em função do contexto quanto afeta a sua interpretação, o que justifica o fato de serem as acepções ou os sentidos atribuídos a *quebrar* provenientes da interação entre o verbo e seu(s) contexto(s).

Em suma, a atividade permitiu compreender que a concepção de léxico tal como foi delineada está atrelada a uma concepção de significação localizada no domínio dos enunciados, o que faz do material verbal o único responsável por sua construção: o sentido é um resultado e as unidades lingüísticas só adquirem valores semânticos quando em uso.

No desenrolar da atividade, vieram também à tona questões referentes à especificidade de cada unidade lingüística, o que envolveu, conseqüentemente, uma reflexão sobre a prática de reformulação. Os verbos propostos na atividade como semanticamente próximos das construções evidenciadas, embora estejam longe de esgotar as possibilidades de reformulação, atestam o fato de nenhum deles ser, por si só, capaz de retratar a dinâmica ativada por *quebrar*. Os alunos observaram que uma simples reformulação mobilizando outros verbos não permite compreender o funcionamento de uma unidade lingüística, pois no confronto de um verbo com outro, ou ao substituir um verbo por outro, um novo material verbal entra em cena, desencadeando obrigatoriamente outras representações, outras interações, que, a cada vez, excedem ou ficam aquém da significação construída pela forma da qual se partiu.

Se reformular não corresponde a identificar uma unidade lingüística por meio de outra, isso não invalida a própria atividade de reformulação como processo de reconhecimento das características intrínsecas a uma determinada unidade, como processo capaz de conduzir à apreensão de sua identidade semântica. Assim, a metodologia posta em prática na elaboração da forma invariante consistiu em expandir a reformulação, o parafrasear, propondo glosas nas quais a materialidade textual é, acima de tudo, valorizada, seja pela observação das propriedades associadas aos termos presentes em cada

construção e dos efeitos que acarretam, seja pela descrição do contexto solicitado por uma determinada construção.

A busca da invariância que existe por trás da diversidade semântica culminou ainda na descoberta de que a variação constitutiva do verbo apresenta regularidades que resultam em modalidades precisas de interações, embora não se tenham trabalhado de modo explícito as modalidades de construção referencial. Ressaltamos que, da mesma maneira que, em nossas pesquisas, ficamos inteiramente seduzidos pelos mecanismos que sustentam a variação, percebíamos a surpresa dos alunos ao constatarem não só ser possível compreender o que se conhece por polissemia, mas os efeitos decorrentes de um conjunto de regularidades no âmbito da interação entre o verbo e seus contextos.

Por fim, some-se a essas aprendizagens o que, para nós, foram os maiores ganhos dessa prática: de um lado, a compreensão de que é possível fazer aflorar o sistemático por trás do que, no uso da língua, prolifera, sem que para tanto se reduza ou imobilize a variação; de outro, a compreensão de que, ao deslocarmos o olhar do produto – de um sentido que se encontra na finalização de um processo de interação – para os mecanismos do próprio processo de significação, recuperamos nosso efetivo lugar na atividade de linguagem por não mais nos confrontarmos com uma língua pronta, constituída independentemente de nós.

Referências

- Bechara, Evanildo (2001). *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 106 p.
- Brasil (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMT, 71 p.
- Bunzen, Clecio (2009). Conhecimentos lingüísticos na escola: como os livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso In. Maria da Graça Costa Val (org.). *Alfabetização e letramento: a contribuição dos livros didáticos*. Belo Horizonte: Autêntica (no prelo).
- Costa Val, Maria da Graça & Marcuschi, Beth (orgs.) (2005). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEA-LE/Autêntica.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Culioli, Antoine (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1. Paris: Ophrys.
- Culioli, Antoine & Normand, Claudine (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys.

- De Vogüé, Sarah (2006). Invariance culiolienne. In. Dominique Ducard & Claudine Normand (orgs.) *Antoine Culioli: un homme dans le langage*. Paris: Ophrys, pp. 302-331.
- De Vogüé, Sarah & Camus, Rémi (orgs.) (2004). Variation sémantique et syntaxique des unités lexicales: études de six verbes français. *LINX* 50. Nanterre: Université de Paris X.
- De Vogüé, Sarah & Paillard, Denis (1997). Identité lexicale et hétérogénéité de la variation co-textuelle: le cas de *suivre*. In. C. Guimier (org.) *Co-textes et calcul du sens*. Caen: Presses Universitaires de Caen, pp. 41-62.
- Ducard, Dominique & Normand, Claudine (orgs.) (2006). *Antoine Culioli: un homme dans le langage*. Paris: Ophrys.
- Franckel, Jean-Jacques (org.) (2002). Le lexique, entre identité et variation. *Langue Française* 133. Paris: Larousse.
- Ilari, Rodolfo (2001). *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto.
- Ilari, Rodolfo (2002). *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto.
- Paillard, Denis (2006). De la reconnaissance. In. Dominique Ducard & Claudine Normand (orgs.) *Antoine Culioli: un homme dans le langage*. Paris: Ophrys, pp. 169-183.
- Perini, Mário (1996). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- Pietroforte, Antônio Vicente Seraphim & Lopes, Ivã Carlos (2003). In. José Luis Fiorin (org.) *Introdução à lingüística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, pp. 111-135.
- Rezende, Letícia Marcondes (2000). *Léxico e gramática: aproximação de problemas lingüísticos com educacionais*. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de São Paulo.
- Rajo, Roxane & Batista, Antônio (orgs.) (2003). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Romero-Lopes, Márcia (2007). Gramática operatória e ensino de línguas. In. Letícia Marcondes Rezende, Gladis Massini-Cagliari & Juliana Bertucci Barbosa (orgs.) *Trilhas lingüísticas*, 13. Araraquara: FLC-UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Romero-Lopes, Márcia (2009). Por uma metodologia reflexiva de ensino/aprendizagem do léxico em língua portuguesa. In. Marília Blundi Onofre & Letícia Marcondes Rezende (orgs.) *Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 121-140.
- Sacconi, Luís Antônio (1991). *Nossa gramática: teoria*. 11 ed. reform. e rev. São Paulo: Atual.