

O significado: vários sentidos e algumas direções

Maria Célia Lima-Hernandes

Introdução

É certo que a dinamicidade da linguagem não pode ser tão somente atribuída a uma deriva lingüística (Sapir [1921] 1980). Forças externas também atuam para que a mudança opere. Tais forças podem ter origem no contexto interacional, condicionado por processos interpretativos de associação cognitiva.

Quem pode garantir que já na Península Ibérica, nos contatos entre diferentes povos, algumas incompreensões ou equívocos de compreensão não resultaram num uso totalmente novo? Talvez pudéssemos seguir esse caminho para a explicação da mudança categorial operada no termo *calidus* (adj.: quente) > caldo (subst.: sopa) ou mesmo no deslizamento semântico operado no termo *plicare* (dobrar) > chegar.

A questão, contudo, alvo de interesse neste momento, é o processo cognitivo que atua para a compreensão de um determinado termo, quando a questão em jogo não é mais o contato entre idiomas diversos. Assim, consideramos que algumas questões que atuam já na conjugação da percepção até o resultado, como a inferência, poderiam constituir uma contribuição interessante para a reflexão sobre a mudança semântica na língua.

Para dar conta desse fato, vários autores discutiram sob enfoques diversos a alteração semântica. TAYLOR (1989) aliou o tema à categorização lingüística como proposta de releitura da gramática da língua; HEINE, CLAUDI & HÜNNEMEYER (1991) visaram a explicações para fatos decorrentes do processo de gramaticalização; em alguns argumentos desses e de outros autores (HUNDT, 1994; CLARET, 1980; COUTINHO, 1962; SILVA NETO, 1957; BASSETTO, 2001; AKMAJIAN *et al.*, 1992; BORBA, 1967). Uma questão mais ampla do que puramente lingüística envolve cada um dos trabalhos citados: o tratamento pedagógico, haja vista a imperatividade em se lidar com as possibilidades cognitivas dos alunos e competências a serem desenvolvidas, bem como com a contextualização enquanto estratégia de construção dos significados.

Percepção: o início do processo de compreensão do falante

A captação de fatos, idéias e objetos no mundo tomam corpo no primeiro contato entre o indivíduo e a focalização do elemento. Nesse processo de captação atua o conjunto de regras que constituem o próprio ser, como se fossem regras introjetadas. Nesse sentido, faria sentido comparar a atividade da aranha com a atividade lingüística do homem, por exemplo, como faz PINKER (1994)¹, que retrata uma espécie de deriva genética. Nessa perspectiva, dizer que o lugar da mudança é o espaço cognitivo humano seria ir além do que se pode provar hoje. Contudo, afirmar que a cognição atua para a conformação do que se capta e da idéia que se faz do ser/objeto no mundo seria reconhecer que elementos externos conjugados a elementos internos gerariam uma predição (estímulo interno) baseada em conhecimento vivenciado (estímulo externo).

Inferência: piloto automático interpretativo e importância do contexto

A atividade de predizer conjuga, por assim dizer, o conhecimento já vivenciado, o contexto semântico, o contexto lingüístico e o contexto não-lingüístico.

O conhecimento prévio ou já vivenciado pode ser apurado tanto em relação ao assunto discutido quanto à estrutura textual ou conversacional. Na língua escrita, por exemplo, a presença de título, subtítulo e divisão em parágrafos são elementos que ajudam a predizer o conteúdo do texto. O contexto semântico determinará o sentido efetivo dos termos na estrutura em associação ao contexto lingüístico, que oferecerá pistas sobre as categorias gramaticais. O contexto não-lingüístico pode ser apurado, na escrita, em figuras, gráficos, tabelas, números, diagramas que favorecem a compreensão adequada do texto e, na língua falada, por meio dos prosodemas.

Ainda que profícuas as discussões, não é nosso objetivo apurar as diferenças entre polissemia e homonímia. Assim, se a palavra pupila (< pupilla : diminutivo de pupus: criança) também nomeia a íris do olho, o deslizamento semântico resultaria de inferência por parte dos falantes, já que criança reflete um ser em processo de aprendizagem e formação e, ao olharmos dentro da íris do olho do interlocutor, podemos nos ver refletidos ali, em dimensão menor, tal qual uma criança (cf. TAYLOR, 1989).

Também não é nosso objetivo aqui discutir se os deslizamentos semânticos operados são decorrentes de metáfora ou metonímia, tal qual discutido no bojo das

¹ “A linguagem é para o homem a mesma coisa que a capacidade de fazer a teia é para a aranha. Uma pulsão que se exprime, quaisquer que sejam os obstáculos e as circunstâncias”.

teorias sobre gramaticalização. Assim, se *conquistar* aparece primordialmente na língua como “submeter por força” e gera, no século XIV, o sentido de “atrair, seduzir” ou, hoje, “conseguir/alcançar”, no sentido mental, o princípio que rege ou norteia essa alteração para ser muito mais de um deslizamento que caminha do mais concreto para o mais abstrato. Isso nos interessa entender, mas não é primordial, neste momento, saber se essa mudança decorre de metáfora ou metonímia. De pouca valia, ainda, será para esta discussão o processo cognitivo subjacente ao deslizamento semântico operado na palavra *achar* (=afflare), que significava “soprar” e caminha em direção a “sentir pelo odor” (farejar) > procurar > encontrar (no espaço físico, concretamente) > encontrar (no espaço mental, abstratamente), ou com os termos *pacare* (apaziguar) > ato de pagar, *sponsam* (prometida, noiva) > mulher casada, *dromo* (grego, substantivo) > dromo (prefixo-radical) (cf. GALVÃO 1999, SILVA NETO 1957, COUTINHO 1962, BORBA 1967, BASSETTO 2001). Também não é pergunta central aqui o sentido decorrente da estrutura fraseológica em si, como em “lavar as mãos” ou “não valer uma migalha” (cf. HUNDT, 1994).

Fatos curiosos ocorrem na língua e só os vê quem vive a lida lingüística, como ocorre com o estudante de Letras. Observar que sufixos diminutivos e aumentativos raramente indicam a dimensão física do ser também é surpreendente, como em *café/cafezinho*, *amor/amorzinho*, *azar/azarão*, *orelha/orelhão*. Da mesma forma, faz-nos pensar o porquê de nem todas as palavras aceitarem determinados sufixos ou prefixos, como só (*sozinho*/**sozão*), *perto* (*pertinho*, **pertaão*).

As forças culturais que fazem com que, por exemplo, a palavra *porco* em inglês seja sinônimo de *comilão* e aqui, no Brasil, de *sujo*, ou, mais especificamente, em São Paulo, seja rótulo destinado a torcedor de um time de futebol, constituem-se temas motivadores de reflexão durante a graduação de Letras, e o rumo de atuação de um *continuum* que provoca o deslizamento de sentidos tem sido alvo de profundas discussões: seria unidirecional a mudança operada? Haveria a abstratização (**concreto** > **abstrato**) categoricamente, tal como ocorre com a palavra *mala* (objeto em que se acondiciona algo) > o mala (sujeito chato, que incomoda)?

É, sobretudo, importante que excluamos da centralidade as forças internas para explicar a evolução da palavra em comunhão com a evolução do pensamento e do contexto de fala. Logo, o lugar da mudança é a interação, pois é nela que há a troca. Na interação, a partir de um objeto comum, mobilizam-se as sensações (percepção) a partir

do que se constitui a representação (*signo*) e compõe-se, finalmente, a idéia (conceito). (CLARET, 1980, p.59).

Nesse sentido, a percepção origina o conceito, que será organizado no espaço e no tempo sem desprezar as relações sintagmáticas².

Durante a atividade docente no curso de Letras, testamos a atuação da percepção na inferência e discussões interessantes emergiram sobre a atuação dos elementos externos e internos no processamento do significado. Por meio de um teste, pode-se trabalhar conceitos como *signo* e sua *arbitrariedade*, a atuação das forças internas e externas para se chegar ao sentido de um termo e o conceito de eixos paradigmático/sintagmático em sala de aula. Aqui, demonstramos como essa discussão pode ser desenvolvida a partir de um teste bastante simples baseado na proposta inferencial.

Teste

Instruções para o teste:

- a) Leia as palavras abaixo e lhes atribua sentidos. Servirá um sentido aproximativo, como em “é algo de comer, beber, etc.” ou ainda “lembra-me tal coisa”.
- b) O ideal é que o exercício seja, num primeiro momento, individual. Posteriormente à atribuição de sentidos, pode-se compartilhar com o grupo.

Obs.: serão observadas as atribuições de sentidos similares e muito próximas feitas por pessoas que não se comunicaram durante o processo de inferência. Esse fato gerará grandes discussões: como, se não houve comunicação, pessoas atribuem o mesmo sentido?

- c) É necessário que se esclareça aos alunos que são palavras inventadas, portanto não significam nada.

Primeira etapa: palavras

- Besela
- Cobaco
- Piocotós
- Muglir

² As relações sintagmáticas prevêm que seja levada em consideração a relação da palavra com o que precede e com o que sucede na cadeia de informação.

As perguntas para as quais devem ser buscadas respostas são as seguintes: qual o critério que dirigiu o raciocínio: o som, a estrutura? Pode-se, por exemplo, chamar a atenção para o fato de *muglir* ter estrutura de verbo de 3ª conjugação, o que poderá gerar um sentido de ação num primeiro momento. Diversamente, *piocotós* poderia ser explicada por meio de onomatopéia (pocotó = galopar do cavalo), enquanto *cobaco* por associação sonora a tabaco.

Segunda Etapa: trechos incompletos.

Imaginemos a seguinte situação: estamos passando pelo corredor da faculdade e, ao passar por um grupo de pessoas desconhecidas, que conversam animadamente, ouvimos os seguintes trechos:

... a besela do carro para não nos molharmos...

... saíram desesperados, pois o cobaco estava ficando insuportável.

As crianças compraram piocotós durante aquela semana...

...todos eles viram a destruição do muglir...

Imaginando que não conhecêssemos o grupo, estaríamos impedidos de perguntar a que se referiam os colegas. Assim, a tarefa é verificar se o sentido atribuído anteriormente ainda é válido para a substituição nos trechos citados. Caso contrário, tem-se a tarefa de atribuir novo sentido, coerente com o trecho ouvido.

Nesse momento, discussões sobre quais as pressões semânticas e sintáticas na sentença poderiam ter condicionado o novo sentido. Cabe ao professor mostrar que o eixo sintagmático conta com uma estrutura bastante lógica que agrega os componentes sintático, semântico e pragmático para que seja inteligível em suas relações.

Terceira Etapa: a importância do contexto amplo

Nessa etapa da inferência, os alunos terão o texto na íntegra e poderão exercitar a restrição de sentidos na cadeia sintagmática.

1º texto:

Na semana passada, fomos ao litoral. Na serra, estava um tempo estranho e não demorou a chover. João teve que parar e fechar a *besela* do carro para não nos molharmos inteiros.

Análise:

Num primeiro momento, os alunos serão dirigidos à escolha de quaisquer elementos pertencentes ao carro que pudesse estar aberto. O aluno utilizará o conhecimento textual e o conhecimento prévio. Somente chegará à idéia de que João fechou a capota quem tiver o conhecimento de mundo da necessidade de se parar um veículo conversível numa situação com essa. Outros poderão argumentar sobre a possibilidade de defeito no vidro do carro, por exemplo (uma possibilidade de interpretação que deve ser aceita).

2º texto:

O alarme tocava insistentemente. Saíram desesperados, pois o *cobaco* estava ficando insuportável. Quando atingiram a saída principal, ouviram a sirene do carro de bombeiros.

Análise:

A palavra-chave será descoberta com a leitura da última palavra do texto. Ainda assim, restarão uns três ou quatro sentidos possíveis. Caberá ao professor solicitar aos alunos que delimitem o texto para que reste apenas uma possibilidade. Palavras, como *alarme*, *desesperados*, *insuportável*, *saída*, *sirene*, *bombeiros* guiarão o processamento inferencial. O mesmo fenômeno ocorrerá com os dois próximos textos. No terceiro texto, as palavras *crianças*, *comprar*, *mau tempo* e *resfriadas* guiarão o processamento mental e, no quarto texto, *sobreaviso*, *abrigos*, *destruição*, *estouros* e *erupção* desencadearão a descoberta.

3º texto:

As crianças compraram *piocotós* durante aquela semana, apesar do mau tempo. Por isso, ficaram resfriadas.

4º texto:

A cidade estava de sobreaviso. Os habitantes não deveriam sair dos abrigos. Todavia alguns incrédulos não quiseram ouvir. Todos eles viram a destruição do *muglir* desde seus estouros até sua erupção.

Pode-se, nesse momento, lançar mão de argumentos sintáticos: o professor pode fazer perceber, por exemplo com relação ao último exemplo, que *muglir* é um SN encaixado num Sprep, o que lhe confere um estatuto marginal ou periférico em relação ao núcleo *destruição*, que, por sua vez, detém uma significação vaga o suficiente para exigir a presença de uma informação complementar “do muglir”. As relações sintáticas são lógicas, são óbvias e nos fazem pensar num procedimento similar àquele adotado na montagem de um quebra-cabeças. Formatos similares, encaixes precisos.

Porque é um teste de predição, inclui em sua dinâmica um jogo de adivinhações e de suposições (rejeição/confirmação) com vistas a responder à questão básica: o sentido está na palavra?

A oposição sincronia/diacronia também é discutida por meio dessa técnica, já que os falantes universitários não estão inseridos todos na mesma faixa etária e tendem a selecionar o sentido mais típico e de uso mais recorrente em sua geração. Podem surgir discussões sobre acrônimos, por exemplo, como observado por AKMAJIAN *et al.* (1992), que mostra que alguns acrônimos são amplamente empregados sem que o falante compreenda o sentido original. É o que vemos, por exemplo, com os termos *radar* (radio detecting and ranging) e *laser* (light amplification by stimulated emission of radiation) e com *vasp*, *PSTU*, etc. São processos recorrentes e comuns tanto na língua falada quanto escrita, como vc < você (na Internet) ou pro < professora (tratamento na fala cotidiana), dentre outros.

Da mesma forma, a variação diatópica se apresentará, pois os falantes, sendo oriundos de regiões distintas, fato comum na cidade de São Paulo, tendem a associações semânticas derivadas do espaço físico em que viveram até o encerramento de sua adolescência, e aí vale uma boa discussão sobre o princípio da teoria clássica do tempo aparente (cf. NARO, 1996). E, assim, reconhecer a dinamicidade da língua por meio dos usos pode ser tarefa bastante simples e, mesmo que o professor vá inserindo termos técnicos da área lingüística, esses vão sendo incorporados de um modo muito simples e natural tal como deve ser todo o aprendizado de qualquer arte.

Referências bibliográficas

AKMAJIAN, A. et alii. **Linguistics**: an introduction to language and communication. Cambridge/Massachusetts: Mit Press, 1992.

BORBA, F. **Introdução aos estudos lingüísticos**. São Paulo: Nacional, 1967.

CLARET, J. **A idéia e a forma: problemática e dinâmica das línguas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GALVÃO, V.C.C. **O achar no português do Brasil: um caso de gramaticalização**. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.

HUNDT, C. Portugiesisch: Phraseologie. Fraseologia. In: HOLTUS, G. et al.(orgs.) **Lexikon der Romanistischen Linguistik**. Bd. VI, 2, Tübingen: Niemeyer, 1994. (pp. 204-16).

NARO, A.J. Idade. In: MOLLICA, M.C. (org.) **Introdução à sociolingüística variacionista**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986 (pp.81-8).

PINKER, Steven. **The Language Instinct**. London: Penguin Books, 1994.

TAYLOR, J. **Linguistic Categorization**. Prototypes in Linguistic Theory. Nova York: Oxford University Press, 1989.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.