

## **Diálogos possíveis entre Linguística e Literatura: o papel da análise linguística para a construção dos efeitos de sentido em textos literários**

### **Possible dialogues between Linguistics and Literature: the role of linguistic analysis for the construction of the effects of meaning in literary texts**

Nedja Lima de Lucena<sup>1</sup>

#### **Resumo**

*Este artigo discorre sobre alguns aspectos da análise linguística com o intuito de evidenciar sua contribuição para a construção de sentidos na leitura de textos literários. Focaliza-se, em especial, fenômenos fonético-fonológicos e morfossintáticos que contribuem para a construção estética da manifestação discursiva literária. O estudo aqui empreendido advoga que uma abordagem interdisciplinar entre os estudos linguísticos e os literários permite uma experiência de formação leitora mais ampla. Desse modo, o trabalho rejeita a ideia de texto literário como pretexto para aprendizado de normas gramaticais ou fins utilitários, e compreende a análise dos recursos linguísticos-expressivos mobilizados nos diversos gêneros discursivos, dentre os quais os textos literários, como suporte para a compreensão de inferências, emoções, estilo e efeitos de sentido. Para demonstrar isso, apresenta como recursos fonético-fonológicos e morfológicos contribuem para a construção da significação em três textos literários, concluindo que a análise linguística é útil à prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa.*

**Palavras-chave:** *Análise linguística. Leitura. Literatura. Ensino*

#### **Abstract**

*This paper discusses some aspects of linguistic analysis in order to highlight its contribution to the construction of meanings in reading of literary texts. It focuses on phonetic-phonological and morphosyntactic phenomena that contribute to the aesthetic construction of literary discursive manifestation. The study argues that an interdisciplinary approach between linguistic and literary studies allows for a broader reading training experience. In this way, this paper rejects the idea of literary text as a pretext for learning grammatical norms or utilitarian purposes, and comprises the analysis of linguistic-expressive resources mobilized in different discursive genres, among which literary texts, as a support for the understanding of inferences, emotions, style and effects of meaning. To demonstrate this, it presents how phonetic-phonological and morphological resources contribute to the construction of meaning in three literary texts, concluding that linguistic analysis is useful for pedagogical practice in Portuguese language classes.*

**Keywords:** *Linguistic analysis. Reading. Literature. Teaching*

**Recebido em:** 13/09/2020

**Aceito em:** 16/10/2020

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem - Área de concentração: Linguística Aplicada. Professora adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) <https://orcid.org/0000-0002-9412-8771>

## Introdução

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a criança diz:  
eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
Funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta,  
que é a voz  
De fazer nascimentos –  
O verbo tem que pegar delírio.  
(BARROS, 1993, p. 17)

Não é raro encontrar nas salas de aula dos cursos de graduação em Letras a estrita divisão entre os discentes que apreciam e se identificam com a área da Literatura e aqueles cujo gosto recai sobre os estudos linguísticos. Ainda que cada área contenha suas especificidades quanto aos objetos teóricos e procedimentos metodológicos e analíticos, ambas possuem a linguagem como ponto de encontro, daí que a oposição entre elas parece, em certa medida, paradoxal. Em face disso, intentamos defender que as aulas de língua portuguesa permitem uma abordagem interdisciplinar entre Linguística e Literatura. A aproximação entre essas áreas pode ser mediada a partir das práticas de leitura de textos literários e, de certo modo, dentre várias possibilidades, pela atividade de análise linguística, uma vez que esta pode desvelar aspectos estilísticos e estéticos da manifestação discursiva, em especial, na Literatura.

Fazemos coro com nossos pares que defendem a leitura como atividade precípua nas aulas de língua portuguesa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; COLOMER, 2001; MARTINS, 1994; ANTUNES, 2014; PORTO, 2015 *inter alia*). Esses compartilham a ideia de que a leitura é uma ação necessária à vida. Em se tratando do texto literário, é a operação do simbólico permitida pela palavra, sobre a qual as leis da natureza (e as gramaticais) não são cristalizadas, mas fluidas. Na experiência literária, lida-se com o terreno do “tudo pode acontecer”, com a emoção estética do leitor; *deliram* os fenômenos gramaticais, como bem pontua Manoel de Barros nas palavras que encetam este artigo.

O problema norteador deste estudo circunscreve-se na seguinte pergunta: como a análise linguística pode contribuir para a construção de sentidos em textos literários? Entende-se aqui como análise linguística um olhar investigativo e reflexivo sobre o fenômeno gramatical na língua em seu efetivo uso (PERFEITO, 2005). Na esteira disso, cabe observar como os fenômenos gramaticais contribuem para os efeitos de sentido no texto, particularmente, dos textos literários. A título de exemplo, observemos um excerto do poema a seguir, escrito por Christina Ramalho (2017):

### I- Licença poética

Os homens, comem.  
E a vírgula,  
intrometida,  
dói sem vergonha  
na sua retina.  
Comessem todos os homens,

mulheres, meninos e meninas,  
outra seria a estética [...].

Se o poema em (1) for observado estritamente de um ponto de vista normativo-prescritivo, talvez a vírgula entre sujeito (“Os homens”) e predicado (“comem”) seja considerada equivocadamente um caso de truncamento sintático. No entanto, o efeito estético que se constrói, a partir do título e se fortalece ao longo dos versos, é justamente em torno do desvio sintático proposital. Essa vírgula intencionalmente colocada, de acordo com o projeto estético visado, permite produzir uma significação oposta ao que um olhar puramente normativo produziria. Nesse caminho, tal desvio se justifica estilisticamente em prol da expressividade, uma vez que contribui para a manifestação do estado emotivo delineado pelo eu-lírico. É a intensidade desse estado que exige a ruptura dos padrões lógicos e formais. “Quando entra em jogo a função poética, prevalece a intenção de permitir que surjam novos significados. E a chave para abrir a mente do leitor é justamente a violação de algumas dessas normas”, esclarece Monteiro (2009, p. 241).

Diante disso, quando se trata das aulas de língua portuguesa, nas palavras dos Franchi, Negrão e Müller (2006), é essencial investigar os fenômenos gramaticais que servem de alicerce para a construção de efeitos de sentido: “estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo: gramática é o estudo das *condições linguísticas da significação*” (p. 88, grifo nosso). Nesse viés, o olhar para aspectos formais da língua deve estar intimamente relacionado à construção dos sentidos que as formas linguísticas permitem sinalizar.

Desse modo, o presente artigo alicerça-se no entendimento de que a observação dos usos linguísticos em gêneros discursivos diversos contribui sobremaneira para o aprimoramento da competência linguística, visto que, ao averiguar as possibilidades de uso dos recursos linguístico-gramaticais, verifica-se a língua em sua principal face: a da plasticidade. Ao mesmo tempo, nas aulas de língua portuguesa, confrontar os diferentes modos de usar os recursos que a língua fornece permite uma visão ampla e não discriminatória de qualquer uso linguístico por parte dos estudantes. Dito de outro modo, imprime-se à investigação gramatical, sentido (NEVES, 2003).

A fim de discutir como a abordagem gramatical contribui para os efeitos da expressividade nos textos literários, o estudo aqui empreendido é de natureza qualitativa e bibliográfica, bem como está organizado do seguinte modo: num primeiro momento, é tecida uma reflexão sobre a formação do leitor; posteriormente, sintetiza-se o que se entende por análise linguística nas aulas de língua portuguesa; a partir disso, analisam-se alguns efeitos de sentido construídos a partir da análise linguística, com foco nos domínios fonético-fonológico e morfológico, em três textos literários, assinalando possibilidades de uma abordagem interdisciplinar.

### **Reflexões sobre análise linguística e aula de português**

Quando se trata do ensino de língua portuguesa, não é novidade que a língua seja tratada de forma descontextualizada e distante de seus possíveis usos. O ensino de língua é, muitas vezes, confundido e reduzido apenas ao ensino de gramática de tradição normativo-prescritiva. Nesse ínterim, o foco das atividades alicerçadas nessa concepção de gramática

está no conhecimento e domínio operacional das suas normas constituintes, isto é, na massiva realização de exercícios de identificação e classificação gramatical, nos quais o texto literário, em grande medida, serve como veículo. Essas normas, por sua vez, estão relacionadas à noção de normatividade e são consideradas as prescrições, as leis de como deve ser a expressão linguística (POSSENTI, 1996).

No campo das investigações linguísticas, é assente que o resultado desse tipo de trabalho é a saída da escola com uma visão de língua simplista, deturpada, reduzida e falseada (ANTUNES, 2009). Além do mais, é comum encontrar alunos e ex-alunos comentarem quão traumática são ou foram as aulas de língua portuguesa!

Esse modelo de ensino pautado na gramática normativa já comprovou sua ineficácia, pois baseado em processos mentais de simples identificação, não é suficiente para a formação de usuários competentes na língua, conforme apontam Amodeo e Pereira (2010), e sequer encontram eco nas diretrizes educacionais vigente no Brasil. Como exemplo de atividade metalinguística de identificação, observe o exercício mencionado em Antunes (2007, p. 83):

Leia o texto e faça o que se pede:

Sou pretinho...

Pretinho de uma perna só.

Uso gorro vermelhinho

E cachimbo de cipó.

Faço cada traquinada!

Eu sou esperto como eu só...

Retire do texto e palavras com: uma sílaba, duas sílabas, três sílabas e mais de três sílabas (ANTUNES, 2007, p. 83, grifo da autora).

A pequena atividade descrita pela autora evidencia um grande problema: em que medida esse tipo de atividade permite a reflexão e a compreensão de um texto? Sobre isso, esclarece ela: “cremos que a fixação da escola na nomenclatura não é casual nem muito menos neutra. Ela esconde pretensões sutis de sonegar aos alunos a oportunidade da reflexão crítica e lúcida sobre o real funcionamento da linguagem e sobre o que isso significa na vida das pessoas” (ANTUNES, 2007, p. 82). Nessa perspectiva, a autora defende que a terminologia gramatical deveria merecer pouco destaque, sobretudo nas séries iniciais, quando os alunos começam a reflexão sobre a faculdade da linguagem. Para Antunes (p. 82), “o ideal seria que questões eminentemente terminológicas não viessem embotar o encantamento que se poderia despertar pela contemplação do potencial de atuação e de interação assegurado pelo uso da linguagem”.

No campo dos estudos linguísticos, é assente que se deve levar em conta a reflexão gramatical nas práticas efetivas de uso da linguagem, ou seja, a partir da leitura e da produção de textos circulantes das diversas esferas sociocomunicativas, conforme assinalam Geraldi (1984), Possenti (1996), Neves (2003), Travaglia (2009), Antunes (2003), Bagno (2010), Vieira e Brandão (2019), dentre outros. Somente na interação com os textos circulantes há a construção de sentidos, há a possibilidade de examinar a produção linguístico-discursiva de forma lúcida e inteligível.

Nesse viés, a análise linguística torna-se uma ferramenta fundamental, uma vez que pode funcionar como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua e se vincular à produção, leitura e escuta de textos, servindo como mecanismo de aperfeiçoamento das habilidades linguísticas do aluno (BRASIL, 1998; 2017). Mendonça

(2006, p. 205) explica que o termo *análise linguística* denomina “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua”. Configura-se, ainda, como uma prática cuja metodologia está centrada na reflexão dos usos e alinhada à perspectiva do trabalho com gêneros discursivos, sobretudo, no que tange à intersecção entre as escolhas linguísticas e condições de produção dos textos para construir efeitos de sentido. Nesse caminho, o texto literário, como um uso especializado da língua, é terreno fértil para a observação e análise de como os fenômenos gramaticais constituem ferramentas para a criação de efeitos de sentido e construção do estilo e do projeto estético.

É importante evidenciar que a análise linguística está alicerçada num status teórico-metodológico, uma vez que “constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14). Esse conceito se diferencia, portanto, da tradição gramatical escolar que focaliza o texto literário como pretexto para o aprendizado das categorias gramaticais.

### **Reflexões sobre a formação leitora nas aulas de língua portuguesa**

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra.  
(FREIRE, 1989, p. 9)

As palavras de Paulo Freire, inauguradoras desta seção, assinalam que somos leitores das imagens, das cores, dos cheiros, de tudo o que nos rodeia. Lemos o mundo com os nossos sentidos, assim como fazia Fabiano, em “Vidas Secas” (RAMOS, 1969), que, sem saber interpretar os sinais gráficos ou contar, entendia o mundo e o lia a partir de suas experiências de vida.

Essa experiência tão rica e singular é levada para a escola, onde geralmente ocorre o domínio do código escrito. A escola, instituição historicamente situada, torna-se, numa sociedade como a nossa, a principal agência de letramento, o ambiente gerador de oportunidade de inserção numa sociedade que tem a escrita como bem social e cultural. É a partir desse papel da escola na formação de sujeitos leitores de texto, sobretudo os literários, que as considerações aqui se tecem.

Partimos do princípio de que leitura e escrita são atividades de interação entre sujeitos, ou um agir *sobre* o mundo e *para* o mundo, bem como são ações que se interseccionam, na medida em que a atividade escrita só se completa com a leitura, com a recepção do texto. Tal visão ancora-se numa concepção de linguagem sociointeracionista, na qual o fenômeno linguístico é tomado como um produto da interação humana, da atividade sociocultural, de maneira que o tratamento dado a esses fenômenos na escola deve estar alicerçado nas práticas sociais de leitura e de escrita (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2009).

Assim, a experiência leitora é um espaço de construção e circulação de sentidos, na qual o leitor interage com o texto, atua sobre ele e é atingido por esse texto. Em outras palavras, leitor e texto intimamente se relacionam no processo de construção de sentidos. Um texto só se completa a partir do momento em que um sujeito-leitor coopera para a produção da significação, de maneira que, a cada leitura, esse texto se atualiza, ganha fôlego de vida. Ler é interagir, uma vez que o leitor, a partir do seu repertório prévio de

experiências (conceituais, linguísticas e afetivas) dialoga com o tecido verbal (BRANDÃO, 1994; SILVA, 1999).

O texto não carrega por si só as significações, do mesmo modo, o leitor não é totalmente livre na construção dos sentidos, tais significações são construídas pela interação *autor-texto-leitor*, a partir dos conhecimentos prévios que esse sujeito-leitor carrega, suas experiências com outras leituras e linguagens e, ao mesmo tempo, por meio das pistas e possibilidades que a materialidade discursiva fornece. Há que se considerar, ainda, a cena e as condições de produção desse texto, a intenção e as estratégias de seu produtor, bem como sua circulação, fatores que podem influenciar o modo como o leitor recebe e interage com o texto em questão (KOCH; ELIAS, 2013).

É válido acrescentar que a relação do ser humano com a leitura não se constitui exclusivamente na escola, mas nas esferas sociais que frequenta, no convívio familiar e na mídia que tem acesso. Dada a desigualdade social característica do cenário brasileiro, as crianças das classes sociais mais favorecidas, muitas vezes, têm a oportunidade de frequentar bibliotecas, livrarias, museus e espaços de formação leitora, enquanto as crianças mais pobres só terão maior proximidade com a palavra escrita no ambiente escolar. Fato é que, em muitos lares brasileiros, as crianças e jovens não vivenciam práticas de leitura literária, o que vai ocorrer apenas no espaço escolar (PORTO, 2015).

Nesse sentido, pensar o ensino-aprendizagem de leitura implicar refletir sobre as relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso ao material escrito e considerar *escolas e leituras*, assim, no plural, como plural são os grupos que frequentam as escolas e as comunidades em que estas se inserem. Isso significa dizer que a nossa sociedade escolar congrega pessoas com letramentos diversos, com muito ou pouco acesso aos materiais escritos e às práticas de leitura, em especial, com a manipulação e leitura do texto literário.

Diante desse contexto, é tarefa da escola assegurar a ampliação das práticas de leitura, uma vez que não o fazer é uma cruel forma de exclusão social, visto que, é por meio do texto escrito que circulam códigos, leis e diversos registros da memória coletiva da sociedade. Muitas vezes, a escola é a única porta de acesso ao instrumento de poder “linguagem formal”, por esse motivo, a leitura é uma prática social precípua no ambiente escolar.

A situação torna-se mais grave quando se percebe o pouco contato que os estudantes têm com o texto literário nas aulas de língua portuguesa. Em certa medida, esse contato se restringe à observação do texto como fonte para o estudo da metalinguagem gramatical<sup>2</sup>, reduzindo a obra literária a esse papel. Ou ainda, à supervalorização da teoria literária com foco em observações sobre estilos de época e lista de autores que os identifiquem em detrimento do texto literário em si.

A leitura do texto literário é uma atividade que envolve o prazer estético, o acesso à memória histórico-cultural coletiva de uma sociedade, além de permitir a aproximação com os jogos de palavras, com as especificidades da escrita, com os diferentes modos de expressão por meio da linguagem, com o acesso à informação e à ampliação do repertório linguístico e cultural. Como afirma Antônio Cândido:

---

<sup>2</sup> Entende-se por atividades metalinguísticas aquelas cujo foco está em conceitos, classificações e outras operações gramaticais sistemáticas.

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186).

A leitura é um modo de existir, no qual, a partir da expressão, o sujeito compreende a si mesmo no mundo, ou seja, é um leitor-sujeito que, ao ler, (re)constrói sua prática e ressignifica sua postura frente à realidade (MARTINS, 1994). Em outras palavras, a leitura não se restringe a um ato mecânico, automatizado, de simples codificação de sinais gráficos. Ao contrário, explica Brandão (1994), a leitura é um processo de construção do mundo por meio da linguagem e envolve uma característica essencial do ser humano: a sua capacidade simbólica, a habilidade de interagir com o outro mediado pela palavra.

Em conformidade com Antunes (2014, p. 77), frisamos que “todos os dias, se deve ler literatura na escola. Frequentemente, se deve ler literatura fora da escola. Sempre se deve curtir, sentir, gozar, amar literatura.”. Tal fato é corroborado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), quando acerca das competências específicas para o ensino de língua portuguesa aponta:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 83).

À luz do exposto até aqui, é necessário reforçar o que parece óbvio: é fundamental priorizar a leitura de textos; é fulcral e imprescindível a leitura do texto literário propriamente dito. Às teorias literárias cabem o lugar de ferramentas de apoio na experiência leitora, mediadas pelo professor, não sendo, pois, o centro dessa experiência. A esse respeito, lembremos da crítica de Todorov (2009, p. 27): “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Há que se valorizar o lugar do texto literário em si – e não a metaleitura – dedicando tempo a essa atividade. Às vezes, o tempo de leitura é ínfimo se comparado às atividades formais realizadas a partir dele.

Antunes (2009) sugere que a escola incremente ações para desenvolvimento pelo gosto da palavra escrita, dentre elas, se destacam: o estímulo à cultura do livro; o acesso amplo e bem orientado a materiais variados de leitura; a diversificação dos objetivos de leitura; o redimensionamento da frequência de atividades de leitura e análise de textos escritos; a promoção pelo prazer estético oferecido pela literatura. Acrescente-se, ainda, outras ações como: a leitura como espinha dorsal do projeto pedagógico; a estruturação e melhoria do acervo da biblioteca; e a reflexão sobre o currículo de leitura, a fim de permitir o planejamento de uma sequência mais pedagógica e menos improvisada de leitura a ser praticada (SILVA, 1999).

À escola cabe intensificar ações de formação de leitores e, para isso, deve investir em atividades de compreensão leitora, o que implica o desenvolvimento do processo cognitivo de leitura e, nesse viés, dar lugar ao exame da organização linguística do texto. Isso exige a promoção de recortes linguísticos que associem os diferentes domínios linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) que atuam em conjunto, recusando, assim, uma abordagem segmentada e dissociadora (AMODEO;

PEREIRA, 2010). Nesse caminho, defendemos, conforme sinalizamos na introdução deste artigo, uma proposta interdisciplinar no que se refere às práticas de leitura, produção de texto e análise linguística.

### **Interface entre Linguística e Literatura: a análise linguística em textos literários**

Se [...] todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

(BARTHES, 1978, p. 18)

No campo da linguagem, compreendemos que não existe manifestação linguística desprovida de gramática (POSSENTI, 1996). Isso significa que qualquer texto, seja com uma função mais utilitária (o manual, o decreto, a notícia, por exemplo) ou com uma função mais estética (a poesia, o romance, a crônica) é provido de recursos linguísticos-discursivos, de maneira que a distinção entre esses textos se dá no plano do estilo e da expressividade.

Conforme delineado na segunda seção deste artigo, o leitor é aquele que atua responsabilmente sobre um texto, atualizando-o e fazendo-o funcional como tal, desse modo, a leitura não pode ser tomada como uma tarefa passiva. Se a linguagem pressupõe dialogismo e interação, o leitor é uma entidade ativa no processo de leitura e construção de efeitos de sentidos. Esse leitor processa, critica, contrasta, avalia a informação que tem diante de si, desfruta-a ou a rechaça, dá sentido e significado ao que lê (SOLÉ, 1998). Isso significa a consciência de que um texto jamais diz tudo, ele é repleto de vazios, de silêncios (implícitos, pressupostos, subentendidos) a serem preenchidos pela voz do leitor. Desse modo, o leitor coopera e recria o texto, desvendando o oculto e ecoando vozes nos silêncios que ora se preenchem. Por ser repleto de vazios, o texto é, ao mesmo tempo, plural.

Cabe esclarecer que esse trabalho de recriação é balizado por alguns conhecimentos, por exemplo, (a) o domínio do sistema linguístico entre os interlocutores; (b) o conhecimento que os interlocutores compartilham ou supõem compartilhar; (c) a hipótese de que o texto é conduzido por certa coerência temática; (d) “a necessidade da presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo” (BRANDÃO, 1994, p. 86). Tendo, pois, essas características, o leitor seleciona e filtra os efeitos de sentidos possíveis de serem construídos.

Lajolo e Zilberman (1996) advogam que não existe leitura sem que a imaginação seja convocada a trabalhar junto com o intelecto. Na mesma linha, Colomer (2001) explica que a possibilidade de sucesso acadêmico está intimamente ligada à exigência de uma maior capacidade de simbolização e, a respeito disso, ratifica a importância do desenvolvimento de uma leitura exploratória e autônoma por parte do leitor.

Na esteira dessa visão sobre a leitura, não há possibilidade de, no trabalho escolar com a leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 2005). Dentre essas dimensões, destaca-se a linguística –



foco deste trabalho – cuja organização serve à compreensão da literariedade. Mais precisamente,

para a realização de inferências de elementos da literariedade do texto é preciso explorar o plano *fônico* (sonoridade e ritmo), o plano *mórfico* (estrutura vocabular e uso de categorias gramaticais), o plano *sintático* (funções sintáticas e elementos coesivos gramaticais), o plano *semântico* (significados dos vocábulos, polissemia, elementos coesivos lexicais e coerência) e o plano *pragmático* (relações entre o texto e as situações de uso) (AMODEO; PEREIRA, 2010, p. 23, grifo dos autores).

Certas manifestações textuais são marcadas mais ou menos nitidamente por esses elementos. Na Literatura, tais elementos ganham uma conotação especial, na medida em que conferem ao texto maior expressividade e, em muitos casos, assinalam a relação entre a forma linguística atuando sobre o conteúdo, isto é, o conteúdo é desvelado também através da forma.

A fim de elucidar tal fato, passemos ao exame não exaustivo de três amostras de textos literários, destacando aspectos da análise linguística em relação aos domínios fonético-fonológico e morfológico. A ideia aqui é apresentar como os recursos linguísticos contribuem para a construção da significação; no entanto, evidenciamos, esses recursos não devem ser vistos isoladamente, mas em consonância com o exame de variados efeitos de sentido que os textos literários fornecem. Nesta seção, focalizamos os recursos linguístico-gramaticais apenas para ilustrar o nosso ponto de vista sobre sua contribuição às possibilidades de leitura.

Entendemos que, no plano fônico, os jogos sonoros, assim como o ritmo, a intensidade e a entonação podem carregar carga emotiva e poética. A intensidade do acento sonoro (sílabas tônicas e átonas), caracterizadora da língua portuguesa, é recurso produtivo na manifestação de poemas e outros gêneros literários. Martins (2008, p. 59) esclarece: “a expressividade dos fonemas poderia passar despercebida, se os poetas não os repetissem a fim de chamar a atenção para a sua correspondência com o que exprimem”. Observemos o poema de Murilo Mendes (1994 *apud* HENRIQUES, 2011, p. 99), o qual não é rígido em termos de rima e métrica, mas assinala musicalidade a partir do efeito acústico de seleção lexical:

## II- Mulher

Ora opaca ora translúcida  
Submarina ou vegetal  
Assumes todas as formas,  
Desposas o movimento.

Sinal de contradição  
Posto um dia neste mundo  
Tu és o quinto elemento  
Agregado pelo poeta  
Que te ama e assimila  
E é bebido por ti.

Tu és na verdade, mulher.  
Construção e destruição.

Henriques chama a atenção para a intensidade das duas últimas palavras *construção* e

*destruição*, oxítonas, cujo acento tônico encontra-se nas sílabas finais, as quais retomam a ideia de contradição no sexto verso, recurso que reforça a dualidade imprimida ao longo do poema. Nesse ponto, não é possível dissociar o aspecto semântico do aspecto sonoro, pois a contradição de que trata o poema é assinalada pela própria antonímia (*construção* vs. *destruição*). Ao mesmo tempo, a primeira estrofe reitera a sonoridade de /m/, som inicial da palavra *mulher*, sobre a qual se constroem os versos. O poema apresenta diversas possibilidades e destacamos esses dois aspectos sonoros para demonstrar que, embora pareça simples, o cuidado com a sonoridade, com a disposição da melodia no texto literário é algo pensado e construído em prol dos efeitos de sentido. Esses detalhes, que podem passar despercebidos, permitem um olhar mais rico para o projeto estético que se vislumbra nas palavras desenhadas pelo escritor.

Na mesma linha, no que tange ao som, também é imprescindível a relação entre a musicalidade e a expressão semântico-pragmática, como ocorre em *Canção do vento e da minha vida*, poema escrito por Manuel Bandeira:

- III- O vento varria as folhas,  
 O vento varria os frutos,  
 O vento varria as flores...  
     E a minha vida ficava  
     Cada vez mais cheia  
     De frutos, de flores, de folhas (BANDEIRA, 2013, p. 177).

A sonoridade conferida ao poema remete à ação do vento, tema do poema, ou mais precisamente ao *cantar do vento*, marcado pela sonoridade fricativa vozeada da consoante /v/ e sua relação com as fricativas desvozeadas /f/ e /s/, assinalando um caso de *harmonia imitativa*, em que a forma reflete uma característica do próprio conteúdo. Não defendemos aqui o tratamento da metalinguagem e da classificação fonológica dos elementos, ao contrário, a depender dos propósitos pedagógicos, a metalinguagem não precisa sequer aparecer para que se perceba a melodia do vento assinalada nas palavras.

Podemos perceber, ainda, no plano mórfico, a seleção pelo tempo e modo verbal (*varria*), cujo *aspecto imperfeito* se destaca: o vento não para, é marcado pela sua constância cíclica; logo, seria até estranho – ou soaria inverossímil – que o aspecto verbal se desse como perfeito. Diante da experiência estética, o leitor pode perceber, simbolicamente, a sensação do vento presente e, ao mesmo tempo, com a leitura do último verso destacado no excerto, o farfalhar das folhas, assinalado pela sonoridade apresentada no poema. Esse caso é uma amostra da forma linguística (sonora e morfológica) funcionando em prol da significação (conteúdo semântico) e permitindo a construção de efeitos de sentidos (pragmática). Tais nuances de sentido só podem ser percebidas se o leitor estiver atento aos recursos linguísticos, ou, em outras palavras, atento à análise linguística do texto em tela.

No domínio morfológico, o uso de certas estruturas vocabulares e categorias gramaticais convergem para os efeitos de significação, como se pode ver em *Tragédia concretista*, crônica de Luís Martins:

- IV- O poeta concretista acordou inspirado. Sonhara a noite toda com a namorada. E pensou: lábio, lábia. O lábio em que pensou era o da namorada, a lábia era a própria. Em todo o caso, na pior das hipóteses, já tinha um bom começo de poema. Todavia, cada vez mais obcecado pela lembrança daqueles lábios, achou que podia aproveitar a sua lábia e, provisoriamente desinteressado da poesia pura, resolveu telefonar a

criatura amada, na esperança de maiores intimidades e vantagens. Até os poetas concretistas podem ser homens práticos.

Como, porém, transmitir a mensagem amorosa em termos vulgares, de toda a gente, se era um poeta concretista e nisto justamente residia (segundo julgava) todo o seu prestígio aos olhos das moças? Tinha que fazer um poema. A moça chamava-se Ema, era fácil. Discou. Assim que ouviu, do outro lado da linha, o “alô” sonolento do objeto amado, foi logo disparando:

- Ema. Amo. Amas?
- Como? – surpreendeu-se a jovem – Quem fala?
- Falo. Falas. Falemos.

A pequena, julgando-se vítima de um “trote”, ficou por conta e, como era muito bem-educada (essas meninas de hoje!), desligou violentamente, não antes de perpetrar, sem querer, um precioso “hai-kai” concretista:

- Basta, besta!

O poeta ficou fulminado. Não podia, não podia compreender. Sofreu, que também os concretistas sofrem; estava apaixonado, que também os concretistas se apaixonam, quando são jovens – e todo poeta concretista é jovem. Não tinha lábia. Não teria os lábios. Por que não viajar para a Líbia? [...] (SANTOS, 2007, p. 132).

No texto em (4), destacamos os efeitos de sentidos construídos a partir da seleção lexical feita pelo autor. O humor atribuído à crônica deve-se, em grande medida, à exploração dos recursos lexicais na superfície textual. Em termos de proposta didática, no plano da análise linguística, é possível provocar uma discussão com os alunos acerca das palavras que se assemelham do ponto de vista fônico e morfológico. Podemos verificar os casos de (i) *lábio, lábia*; (ii) *Ema, amo, amas*; (iii) *falo, falo, falas, falemos*; (iv) *basta, besta*. Tais palavras salientam a expressividade da crônica do ponto de vista da semelhança sonora, da categorização morfológica e sua relação com a semântica, isto é, com a construção da significação: a oposição *lábio* e *lábia* (parte do corpo/ atitude); a distinção entre o nome próprio *Ema* (que pode se relacionar à ideia da ave) e o verbo *amar* (*amo/amas*); a diferenciação entre as pessoas do discurso marcadas pelas formas verbais *falo, fala* e *falemos*; o jogo morfofonológico entre a ação *basta* e a qualidade *besta*.

Além disso, os vocábulos destacados remetem às marcas de estilo que referenciam o movimento do concretismo. A repetição do vocábulo *concretista*, com oito aparições no decorrer da crônica, também reforça o endereçamento ao movimento literário. Ao mesmo tempo, o gênero discursivo *crônica*, no qual se circunscreve o texto, opõe-se ao movimento, estabelecendo, assim um jogo de humor entre o *concretismo* e o *não concretismo*, daí decorre também a metáfora da tragédia que intitula o texto.

De acordo com o exposto nesta breve explanação, defendemos que a análise linguística é uma ferramenta que se sintoniza com a leitura de textos literários, pois permite a exploração dos elementos linguísticos que atuam na superfície textual e contribuem para a construção de sentidos no texto, redimensionando as possibilidades de leitura.

Tal defesa é consubstanciada pelo referencial teórico aqui destacado, bem como pelas diretrizes educacionais vigentes, quando afirmam que é fundamental “garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de *desvendar* suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 134). No desvelo dos sentidos, o conhecimento linguístico muito tem a contribuir para a formação leitora e, conseqüentemente, para a competência linguística.

## Considerações finais

O presente artigo discutiu a interface entre Linguística e Literatura a partir da análise linguística, com o objetivo de apresentar como o estudo dos fenômenos linguísticos contribui para a construção de efeitos de sentidos no tecido verbal. Nesse caminho, consideramos que a aproximação entre essas duas áreas coopera para a formação leitora e para ampliação da competência comunicativa.

Sabendo que Linguística e Literatura possuem como objeto primeiro o interesse pela linguagem, uma abordagem *interdisciplinar* entre as áreas nas aulas de língua portuguesa é premente, visto que essa interface permite a resignificação das práticas de linguagem e pode despertar uma maior curiosidade pela linguagem. Para tal, o texto literário deve ser explorado primeiramente por fruição, tendo a análise linguística como suporte para a construção de efeitos no plano da significação. Nesse viés, o texto não pode se configurar como pretexto para as atividades metalinguísticas, sendo estas, quando evidenciadas, tratadas apenas em última instância, após esgotadas as possibilidades de leitura e efeitos de sentido ou mesmo a partir de alguma demanda que os próprios estudantes percebam e mencionem durante a aula.

O artigo apresentou, não de forma exaustiva, algumas possibilidades de exploração de recursos fônicos e morfológicos, com o intuito de demonstrar como esses recursos validam possibilidades de um trabalho pedagógico voltado para a construção dos efeitos de sentidos. Nesse caminho, destacamos, a análise linguística é uma dentre as diversas possibilidades de exploração da riqueza dos textos literários e, nesse viés, não deve se configurar como o primeiro plano a ser explorado, mas servir de apoio à experiência estética.

## Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AMODEO, M. T.; PEREIRA, V. W. Linguística e Teoria da Literatura: uma interface possível. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, 2010, p. 18-25.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BANDEIRA, M. **Antologia poética**. São Paulo: Global Editora, 2013.
- BRANCO, C. C.. **A filha do Arcediago**. 3 ed. Porto: Casa de Cruz Coutinho, 1868.

BRANDÃO, H. H. N. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**. V. 1, n. 1, 1994, p. 85-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone Moisés. SP: Ed. Cultrix, 1978.

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

CANDIDO, A.. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. de P.. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

HENRIQUES, C. C. **Estilística e discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Parábola, 2013.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARTINS, L. Tragédia concretista. In: SANTOS, J. F. dos. (Org.) **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 132.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDONÇA, M.. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MONTEIRO, J. L. **A estilística**: manual de análise e criação do estilo literário. 2 ed.

Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.. (Orgs.). **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: Eduem, 2005.

PORTO, A. P. T.a; SILVA, D. A.; RETTENMAIER, M.. Formação de leitores no Brasil: um processo de vários nós. In: **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 30, p. 28-37, 2015.

POSSENTI, S.. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RAMALHO, C.. **Fio de teNsão**. São Paulo: Benfazeja, 2017.

RAMOS, G.o **Vidas secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

SILVA, E. T.. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, 1999, p. 11-19.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TODOROV, T. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVAGLIA, L. C.. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2019.