DOI: https://doi.org//10.21747/16466195/lingespa17

Olímpia era tão alta que a sua cabeça desaparecia entre as nuvens: a expressão de grau na obra *A girafa que comia estrelas* de José Eduardo Agualusa[1]

Inês Oliveira
inesoliveira@ese.ipp.pt
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

ABSTRACT.

The main objective of this article is to reflect on the notion of degree and the structures that allow its expression, highlighting its importance for reading comprehension and the development of (meta)linguistic and communicative skills of the student. So, first, there will be a brief review of the expression of degree and reading comprehension. In order to frame the theme and the contents at the teaching level, an analysis of the normative documents that guide the teaching of Portuguese in the Primary School and 2nd Cycles of Basic Education will be presented, showing how the expression of degree arises proposal for approach. In this sense, the different guiding documents for the teaching of Portuguese will be analyzed, by years of schooling, identifying the domains in which the content appears, recording its direct and indirect occurrences. This content is mainly proposed in the domain of grammar. Later, the work *A girafa que comia estrelas*, of José Eduardo Agualusa, will be explored, showing how the degree's expression mechanisms help in the construction of the meanings of the text. Finally, there will be a brief reflection on the need for scientific and solid knowledge about the structure and functioning of language in order to access the meaning of the text and outline relevant and consequential pedagogical activities.

KEYWORDS.

Expression of degree; reading comprehension; Primary School; 2nd CEB; linguistic competences.

RESUMO.

O presente artigo tem como objetivo primordial refletir sobre a noção de grau e as estruturas que permitem a sua expressão, realçando a sua importância para a compreensão na leitura e o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas e comunicativas do aluno. Assim, primeiramente, realizar-se-á uma breve revisão da expressão do grau e da compreensão da leitura. De modo a enquadrar a temática e os conteúdos ao nível do ensino, apresentar-se-á a

1 Este trabalho é financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento FCT-UIDB/00022/2020 (Fundação para a Ciência e Tecnologia).

análise dos documentos normativos que orientam o ensino do Português nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, evidenciando de que forma a expressão do grau surge proposta para abordagem. Nesse sentido, analisar-se-ão os diferentes documentos orientadores do ensino do português, por anos de escolaridade, identificando os domínios em que surge o conteúdo, registando as suas ocorrências diretas e indiretas. Este conteúdo é proposto sobretudo no domínio da gramática. Posteriormente, explorar-se-á a obra *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa, evidenciando de que forma os mecanismos de expressão do grau auxiliam na construção dos sentidos do texto. Por fim, será realizada uma breve reflexão sobre a necessidade de conhecimentos científicos e sólidos sobre a estrutura e funcionamento da língua para que se consiga aceder ao sentido do texto e delinear atividades pedagógicas relevantes e consequentes.

PALAVRAS-CHAVE.
Expressão do grau; compreensão da leitura; 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2.º CEB; competências linguísticas.

A Professora Ana Maria Brito esteve presente em vários momentos do meu percurso académico, foi, desde logo, minha professora de Linguística durante a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. Um primeiro contacto extremamente relevante, que me ficou e ficará sempre na memória: 8h30 da manhã, segunda e sexta-feira, aula de Linguística e a professora cheia de energia; era apaixonante todo o dinamismo, a forma clara como explicava os diferentes conteúdos; foram as minhas primeiras leituras em sintaxe e o contacto com a descrição linguística. Final de licenciatura, foi a minha madrinha de curso, em que, na cerimónia da Imposição das Insígnias, me retirou a capa e me pôs a cartola, seguindo-se três pancadas com a bengala. Estes momentos foram tão marcantes e especiais que alguns anos após o término da licenciatura me inscrevi em Doutoramento, enveredando pela área da Sintaxe, tendo sido minha orientadora. Profissionalismo, rigor e rapidez nas correções, verdadeiro acompanhamento foi o que a caracterizou. Além de uma sintaticista brilhante, uma professora muito humana e compreensiva. Embora, neste momento, não tenha prosseguido investigação no âmbito da Sintaxe formal, foi com a professora Ana Maria Brito que desenvolvi o meu gosto pela Linguística. Neste momento, tenho canalizado esses conhecimentos para a Linguística Aplicada, nomeadamente em contextos de Supervisão e orientação de estágios.

Uma célebre frase de Albert Einstein diz que "A arte suprema do professor consiste em despertar o entusiasmo pela expressão criativa e pelo conhecimento." Creio que esta frase sintetiza o quão importante foi a sua presença para este gosto que tenho pela Linguística. Um muito obrigada.

1. Introdução

O tema e a motivação do presente artigo, estando enquadrado numa revista de homenagem à professora Ana Maria Brito, surgiram durante a revisitação de um artigo da professora em coautoria com Helena Lopes - Da Linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação -, em que se valoriza a importância da formação linguística dos docentes e educadores de forma a propiciarem o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Aliada a essa revisitação, este artigo também foi inspirado no meu último ano de trabalho na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, e relaciona-se com a necessidade de promoção, junto das estagiárias, de competências linguísticas e de um trabalho sistemático de compreensão do texto, dada a sua relevância na delineação de atividades pedagógicas. Só analisando linguisticamente o texto se consegue depreender o seu sentido e identificar as suas potencialidades pedagógicas. Para além disso, o constante refletir em não se ver no texto um pretexto para o ensino da gramática, como, muitas vezes, se observa no ensino, advogando-se que é uma gramática contextualizada porque os exemplos são do texto, mas sim o mostrar que a arquitetura do texto, a forma como os elementos frásicos surgem no próprio texto devem contribuir para a identificação dos sentidos do texto.

Neste âmbito, como objetivo geral procurar-se-á promover a importância das competências linguísticas como acesso à compreensão, mais concretamente partindo da obra *A girafa que comia estrelas,* de José Eduardo Agualusa, e das estratégias de expressão do grau aí presentes. A par deste objetivo geral, procurar-se-á:

a) Evidenciar de que forma a expressão de grau pode contribuir para a compreensão das categorias da narrativa: personagens, ação e tempo;
b) Evidenciar a importância desse conhecimento linguístico na delineação de atividades pedagógicas;
c) Analisar como a expressão de grau surge proposta nos documentos orientadores para o ensino do Português.

2. Enquadramento teórico

2.1 Noção de grau e estruturas que permitem a sua expressão

O grau, segundo Marques (2013: 2141), designa uma " 'categoria gramatical' (…) que afeta o significado de certos grupos dentro das classes dos adjetivos, dos advérbios e dos verbos." Saliente-se que nem todas as palavras da mesma classe permitem construções de grau, apenas se verifica nas palavras cujo significado apresenta uma natureza graduável, podendo ser medida por uma escala. A par dos adjetivos, dos advérbios e dos verbos também os nomes possibilitam um tipo muito especial de variação em grau[2] (Lopes & Morgado no prelo; Veloso & Raposo 2013)

A natureza dessas escalas pode ser diversa, representando ora medidas físicas, exatas como altura, comprimentos ou peso, ora medidas mais vagas, com uma dimensão psicológica e subjetiva, como interesses, beleza, importância. Acrescem a estas escalas, outras relacionadas com o tempo, como as que surgem com advérbios como "cedo" ou adjetivos como "atrasado". Os pontos das escalas são intitulados "graus", atendendo a que expressam a quantidade (Marques 2013; Lopes & Morgado no prelo).

Do mesmo modo que podem ser diferentes as classes afetadas por expressões de grau, também a estrutura frásica em que as mesmas surgem são distintas. Observem-se os seguintes exemplos:

(1) a) O Carlos é muito alto.
b) O Miguel pesa 70 quilos.
c) O Carlos comprou dois cadernos.
d) Ele tem 1,85 m de altura.
(2) a) A camisola é mais cara do que o casaco.
b) Ele correu tanto que ganhou a maratona.

Assim, em (1) temos sobretudo frases simples ora com graus específicos e exatos ora com graus mais vagos. As três últimas construções envolvem

[2] Atendendo a que, no âmbito do trabalho de exploração da expressão de grau na obra *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa, o que tradicionalmente se denomina variação em grau no nome, por processos morfológicos, não ocorre, não será desenvolvido este aspeto no artigo.

graus específicos enquanto a primeira é mais vaga. Em (1a) a quantificação incide sobre o adjetivo "alto" em que "muito" designa o grau de escala de altura. Em (1b) a forma verbal "pesa" identifica o domínio de quantificação. Em (1c) "cadernos" é o domínio de quantificação e a quantidade "dois". Em (1d) o domínio de quantificação é a altura e quantidade é 1,85 m. (Marques 2013: 2142). Por sua vez, em (2) temos, respetivamente, uma estrutura comparativa com *mais… do que* em (2a) e uma estrutura consecutiva em (2b).

Posto isto, a expressão de grau em Português decorre da presença de palavras que expressam quantidade, como, por exemplo (Raposo 2013: 1569-1593):

i) Advérbios que derivam de adjetivos escalares (*devagar, depressa, cedo, tarde, próximo, longe, …*)
ii) Advérbios de grau (*nada, menos, mais, bastante, bem, demasiado, muito, pouco, duplamente, extraordinariamente, ligeiramente, enormemente, excessivamente, suficientemente, completamente, extremamente*)
iii) Locuções adverbiais (*um bocadinho, um bocado, um pouco, mais ou menos, a potes*)

Brito e Matos (2003: 730-766) consideram na expressão de grau quatro construções: as orações comparativas, as orações consecutivas, as orações conformativas e as orações proporcionais.

Analisando as construções comparativas, estas enquadram-se em construções de grau na medida em que implicam a presença de um item de quantidade ou grau, estabelecendo-se uma comparação entre duas entidades. Em construções comparativas prototípicas, esse item de quantidade ou grau aparece no primeiro termo de comparação. Consoante o elemento selecionado, distinguem-se as construções: comparativas de superioridade (*mais*), comparativas de inferioridade (*menos*) e comparativas de igualdade (*tão*), como ilustrado em (3).

(3) a) A Maria é mais alta do que o João.
b) A Maria é menos alta do que o João
c) A Maria é tão alta como o João.

No que diz respeito às estruturas comparativas de igualdade, a forma "tão" pode coocorrer com adjetivos (3c) e advérbios (4a) e a forma "tanto" com nomes (4b) e verbos (4c).

(4) a) A Maria leu tão depressa como o João.
b) A Maria come tantos bolos como o João.
c) A Maria come tanto como o João.

Nas estruturas comparativas, este elemento de grau ou quantidade coocorre com o conetor de comparação, nas estruturas de superioridade e de inferioridade com *(do) que* e nas de igualdade com *como*. Como habitualmente nas estruturas comparativas, é necessária a presença dos dois elementos (primeiro termo de comparação e segundo termo de comparação), muitos autores consideram que estes dois elementos formam uma unidade semântico-sintático (Brito & Matos 2003: 734).

Ao nível do 1.º termo de comparação, embora as estruturas comparativas, preferencialmente, ocorram com adjetivos graduáveis (2a), podemos encontrar diferentes categorias gramaticais: SN (4b), SADV (5a), verbos (5b), SPrep (5c).

(5) a) A Maria leu mais depressa do que o João.
b) A Maria leu mais do que o João.
c) A Maria gostou do bolo mais do que o João.

Em termos de estruturas frásicas, as comparativas adjetivais ocorrem em estruturas predicativas copulativas (6a) ou transitivas predicativas (6b), mas também em sintagmas adjetivais modificadores do nome (6c).

(6) a) A Maria é *mais alta do que* o João.
b) A Maria acha o João *mais alto do que* o Pedro.
c) [Um livro *mais caro do que útil*] foi adquirido pelo Departamento de Linguística. (Brito & Matos 2003: 735)

Tradicionalmente, as estruturas comparativas surgem integradas nas orações subordinadas adverbiais. Brito e Matos (2003: 738) questionam a

classificação das comparativas como subordinadas adverbiais, apresentando diferentes critérios que as distinguem:

i.Estatuto do conetor de comparação, que apresenta comportamento distinto do complementador da subordinação (vejam-se os exemplos em (7)):
- Possibilidade de frases não finitas com os conetores de comparação (7a);
- Possibilidade de seleção de relativas livres como complemento (7b);
- Coocorrência com o pronome *isso* como anáfora do segundo termo da comparação (7c);

(7) a) Ele prefere ir ao cinema do *que viajar*.
b) Ela admira mais a obra *do que* [*quem* a criou] (Brito & Matos 2003: 739)
c) A Ana é mais alta *do que* isso. (Brito & Matos 2003: 740)

ii. Função sintática das orações comparativas, não se comportando como adjuntos (impossibilidade de realização de interrogativa com SV *fazer o quê?* (vejam-se os exemplos em (8) propostos por Brito & Matos 2003: 740).
(8) a) O Luís compra mais livros ao Pedro do que a Maria oferece chocolates à Ana.
b) *A: O que é que o Luís faz do que a Maria oferece chocolates à Ana?
B: Compra mais livros ao Pedro.

iii. Impossibilidade de mobilidade (veja-se o exemplo em 9)
(9) A Maria é mais alta do que a Ana.
*Do que a Ana, a Maria é mais alta.

iv. Impossibilidade de clivagem (exemplo 10)
(10) Foi do que a Ana que a Maria é mais alta.

v. Possibilidade de elipse lacunar (exemplo 11)
(11) Os alunos comem mais na cantina da faculdade do que [-] no restaurante.

Do exposto acima, conclui-se que a inserção das orações comparativas no grupo das subordinadas adverbiais é problemática e não a mais adequada. Do mesmo modo, Brito e Matos (2003) afastam a possibilidade

de as aproximar das construções relativas face aos seguintes aspetos:

i. A invariabilidade da forma "do que" nas estruturas comparativas
(12) *Comprei mais livros dos que podia ler. (Brito & Matos 2003: 743)

ii.Possibilidade de elipse lacunar;
(13) A Ana come mais gelados num dia do que *a irmã [-] num mês*. (Brito & Matos 2003: 745)

Neste sentido, concluem que, embora possam ocorrer estruturas relativas no segundo termo da comparação, não podem ser comparadas a estruturas relativas. A par disto, consideram que as comparativas têm comportamentos semelhantes às estruturas de coordenação, como resultado da aplicação dos seguintes testes:

1. Possibilidade de associação de constituintes frásicos e sintagmáticos;
2. Impossibilidade de mobilidade;
3. Impossibilidade de extração de apenas um dos seus constituintes;
4. Possibilidade de extração de todos os seus elementos;
5. Possibilidade de fenómenos de elipse frásica.

Por tudo isto, sugerem "que as estruturas comparativas são um caso particular de coordenação (...) os conectores de comparação *como* e *(do) que* podem ser, no português actual, caracterizados como conjunções de coordenação comparativos." (Brito & Matos 2003:747)

Ainda no que se refere às estruturas comparativas, as autoras consideram neste grupo, para além das que compreendem o grau comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade, as seguintes estruturas: as comparativas de superlativo, as pseudocomparativas, as comparativas -temporais e as comparativas-condicionais.

Nas comparativas de superlativo, embora não haja a explicitação de um termo de comparação, de forma implícita é estabelecida essa comparação. Temos dois tipos de superlativo, o superlativo absoluto com duas formas, a simples ou sintética e a composta. Na forma composta, encontramos advérbios quantificadores como *muito, muitíssimo*, *extraordinariamente* e

horrivelmente. O superlativo relativo contém duas formas, a de superioridade e a de inferioridade, construída com um sintagma determinante e um adjetivo antecedido dos advérbios *mais* ou *menos*, como ilustrado nos exemplos em (14):

(14) a) A Maria é altíssima.
b) A Maria é muito alta.
c) A Maria é a mais alta da turma.
d) A Maria é a menos alta da turma.

As pseudocomparativas, mantendo a mesma estrutura das comparativas canónicas, distinguem-se por não estabelecerem uma comparação entre dois graus ou quantidades. Distinguem-se as pseudocomparativas aditivas (15a), as truncadas (15b) e as corretivas (15c;15d), exemplos de Brito e Matos (2003: 750). Estas últimas (as corretivas) são deslocáveis, contrariamente às comparativas canónicas.

(15) a) Apesar de o João e o António fazerem intervenções brilhantes, o ritmo da aula é lento porque o professor tem mais alunos do que esses.
b) Ela adquiriu (algo) mais do que um bom livro.
c) Você adquiriu um amigo, mais do que um bom livro.
d) Mais do que um bom livro, você adquiriu um bom amigo.

Relativamente às comparativas temporais, estas englobam estruturas subordinadas adverbiais temporais com valor comparativo, como ilustrado em (16).

(16) A Maria leu esse livro antes/depois da Ana. (Brito & Matos 2003: 752)

Por sua vez, as comparativas-condicionais englobam as construções com o conetor *como se* (exemplo 17). Contrariamente às estruturas comparativas canónicas, estas construções admitem clivagem, mas não admitem mobilidade (à semelhança das comparativas canónicas), o que leva as autoras a afirmarem que estas apresentam um comportamento misto.

(17) Ela conduz como se a rua fosse toda dela. (Brito & Matos 2003: 753)

As consecutivas designam orações iniciadas por *que*, estando na dependência de elementos que veiculam a intensidade/quantidade, como *tal, tão, tanto, tamanho,* que ocorrem na oração subordinante. Em termos de significado, expressam uma consequência da intensidade que é descrita nessa oração principal, podendo ocorrer junto com essa expressão de intensidade nomes, adjetivos, verbos e advérbios, como ilustrado em (18). Os adjetivos, os verbos e os advérbios são graduáveis.

(18) a) Ela comprou tantos cadernos que gastou todo o dinheiro.
b) Ela é tão alta que tem problemas de coluna.
c) Ela correu tanto que se lesionou.
d) Ele correu tão depressa que ganhou a corrida.

Brito e Matos (2003) questionam a sua pertença às orações subordinadas adverbiais, tal como ocorre com as comparativas, pois apresentam diferentes propriedades que as fazem distanciar deste grupo: impossibilidade de deslocação (19a), de realização do teste de pergunta com *fazer*/*acontecer* (19b). Embora a oração consecutiva mantenha uma relação de dependência com a expressão de intensidade da oração principal, o que se pode assemelhar à relação que é estabelecida entre os determinantes presentes no SN e as orações relativas, as autoras realçam que as orações consecutivas têm também propriedades distintas das relativas. As propriedades que as distinguem das relativas são as seguintes: a presença de uma expressão de intensidade/quantidade; a dependência de um SN, de um SA, de um SAdv ou de um SV; ausência de função do morfema *que*. Acrescentam ainda que mantêm propriedades distintas das comparativas, dado que, nas consecutivas, o *que* é um complementador.

(19) a) *Que gastou todo o dinheiro, ela comprou tantos cadernos.
b) *O que ela fez que gastou todo o dinheiro? Comprou tantos cadernos.

Quanto às orações conformativas, estas designam as orações iniciadas pelos conetores *conforme, como, segundo* e *consoante*. O conetor *como*

pode ser acompanhado de *tal*. Estas orações são distintas das orações comparativas, uma vez que podem ser deslocáveis, são adjuntos (20b) e possibilitam a clivagem (20c), como exemplificado por Brito e Matos (2003: 762).

(20) a) A Maria fala conforme escreve.
b) Conforme [-] escreve, [a Maria] fala.
c) O que é que a Maria faz conforme escreve?

Por fim, nas construções de grau, encontramos, ainda, as orações proporcionais que são introduzidas ou por conetores correlativos como *quanto mais … (tanto) mais, quanto mais … (tanto) menos* ou conetores isolados como *à proporção que, à medida que, enquanto*. Nestas construções há uma relação de proporcionalidade em termos de graus de intensidade. Nos dois últimos conetores, associado a um valor temporal. Atentem-se nos seguintes exemplos:

(21) a) Quanto mais estudares, melhores resultados terás.
b) À medida que as pessoas terminaram o trabalho, foram saindo.
c) *Melhores resultados terás, quanto mais estudares
d) Foram saindo, à medida que as pessoas terminaram o trabalho.
e) O que é que aconteceu à medida que as pessoas terminaram o trabalho?
Foram saindo.

Em termos de propriedades sintáticas, o primeiro grupo de orações com conetores correlativos, contrariamente às orações subordinadas, não permite a deslocação, nem a clivagem e nem as orações funcionam como adjunto. Por sua vez, o segundo grupo de orações, com conetores isolados, admite estas três propriedades.

Posto isto, em português, existem diferentes construções de expressão de grau, que manifestam comportamentos sintáticos heterogéneos.

3. Enquadramento pedagógico ou normativo: a expressão do grau nos documentos orientadores do ensino do Português nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Após esta análise das diferentes formas de expressão de grau, analisar-se-á a sua presença nos documentos normativos – *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCP) (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães 2015) e *Aprendizagens Essenciais* (AE) de Português do 1.º CEB (DGE - Ministério da Educação 2018a, 2018b, 2018c, 2018d) – com base numa metodologia interpretativa. Com este estudo, pretende-se refletir sobre a proposta de abordagem científico-pedagógica que os documentos orientadores do ensino do Português veiculam quanto à expressão do grau.

Relativamente aos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, analisando o *PMCP* (Buescu et al. 2015) e as *AE* (DGE - Ministério da Educação 2018), não se encontra este conteúdo em todos os anos de escolaridade. Nas seguintes figuras (Figura 1 e Figura 2), são identificadas as referências que surgem ora de forma direta ou indireta ao grau nos diferentes anos.

FIGURA 1 - Diagrama relativo aos conteúdos trabalhados no domínio da gramática referentes à expressão do grau nos 1.º e 2.º CEB. Construído com base nos *PMCP*.

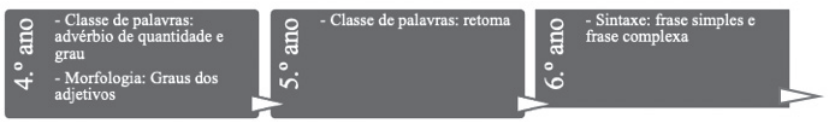
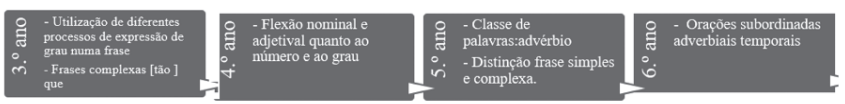


FIGURA 2 - Diagrama relativo aos conteúdos trabalhados no domínio da gramática referente à expressão do grau nos 1.º e 2.º CEB. Construído com base nas *AE*



Assim, nos 1.º, 2.º e 3.º anos, no *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* (Buescu et al. 2015) não surge qualquer referência à expressão de grau.

Já no que concerne às *Aprendizagens Essenciais,* no 3.º ano de escolaridade, no domínio da Gramática, mais concretamente na classe de

palavras, surge a referência ao advérbio. São ainda mencionados os seguintes descritores: "Manipular diferentes processos para expressar noções de grau numa frase, tendo em conta os seus valores. (G3)" e "Usar frases complexas para exprimir sequências ([tão] que, para que) (G3)".

No 4.º ano, o domínio da Gramática, no *PMCP* (Buescu et al 2015), encontra-se subdividido em duas áreas: na classe de palavras, a referência ao advérbio de quantidade e grau; na morfologia e lexicologia, a referência aos graus dos adjetivos. Já nas *Aprendizagens Essenciais,* aparece a mesma referência quanto aos graus dos adjetivos: "Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau.". Note-se que o grau, de acordo com Villalva (2008), não é realizado por flexão, mas por variação, sendo, nos adjetivos, o resultado de processos lexicais, morfológicos e sintáticos.

No 5.º ano, a expressão do grau não surge referenciada de forma direta, quer no *PMCP,* quer nas *AE*. No primeiro documento, é referida a retoma da exploração das classes de palavras do ano anterior e, no segundo, as referências à classe dos advérbios e à noção de frase complexa. E, por último, esta mesma situação verifica-se no 6.º ano, em que, no *PMCP*, no domínio da Gramática, aparece a noção de frase complexa e, nas *AE* também, expressa por meio do descritor "Classificar orações subordinadas adverbiais temporais", em que, como vimos no enquadramento teórico, em algumas encontramos a expressão de grau.

Analisando os diferentes documentos normativos, verifica-se que, no 3.º ano, sem uso de metalinguagem, há uma referência explícita à construção de diferentes frases, expressando graus diferentes; no entanto, esta referência é abrangente demais e vaga. Acredita-se que não há uma proposta de abordagem do grau que preveja um desenvolvimento gradual e dos seus diferentes mecanismos.

4. Expressão do grau na obra A girafa que comia estrelas de José Eduardo Agualusa

À entrada na escola, os alunos possuem um conjunto de conhecimentos da sua língua materna, adquiridos de forma natural e espontânea, sendo assim capazes de produzir sons, reconhecer palavras, produzir frases, atribuir

significado (Amor 2006; Duarte 2000). Dessa forma, partindo do princípio de que as crianças são falantes competentes, em que vão manipulando, de forma automática, a gramática da sua língua, em sala de aula, ao pretender-se trabalhar conteúdos de gramática, estes não são necessariamente novos. O objetivo é levar os alunos a refletir sobre a língua que usam de forma inconsciente e a verem a sua relevância na construção do texto e do(s) sentido(s) do mesmo, permitindo que desenvolvam as suas competências comunicativas e linguísticas.

Como referem Viana et al. (2018: 3), "Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão.". Para os autores, a compreensão resulta de uma junção de três fatores: fatores derivados do texto, fatores derivados do leitor e fatores derivados do contexto. No que diz respeito aos primeiros, estes englobam a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário. Os fatores derivados do leitor relacionam-se com as estruturas cognitivas e as estratégias que são utilizadas. Por último, os fatores relacionados com o contexto englobam as variáveis psicológicas, sociais e físicas do leitor, nomeadamente o seu interesse e a sua motivação.

O texto e a sua leitura assumem um lugar importante na disciplina de Português. Na leitura, o importante é a construção de sentidos e, para esse aspeto, é necessário um conjunto de estratégias. De acordo com Viana et al. (2018: 15), ao nível da compreensão existem as seguintes estratégias: compreensão literal, que consiste no reconhecimento de um conjunto de informações no texto; compreensão inferencial, que diz respeito à formulação de hipóteses, à dedução; reorganização, que corresponde a processos de síntese, resumo, esquematizações; compreensão crítica, que consiste na formulação de juízos de valor e os processos lexicais, que correspondem à identificação do significado de palavras, expressões.

Sendo o texto um elemento central para a compreensão da leitura, verifica-se que a expressão do grau assume um particular destaque nesta obra, permitindo construir as personagens, caracterizar a ação, o espaço e o tempo.

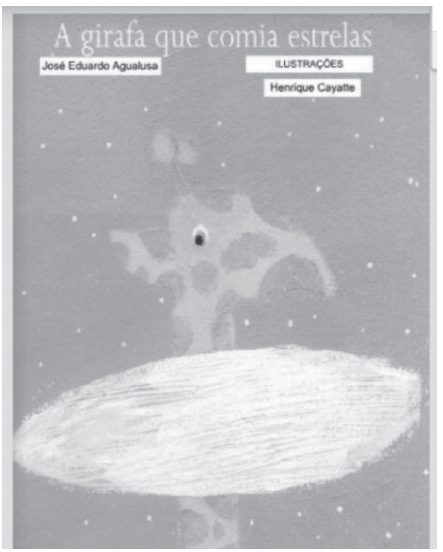
A obra *A girafa que comia estrelas* integra o plano nacional da leitura para o 2.º ano de escolaridade e é uma obra narrativa.

De acordo com Jean-Michel Adam (1999), os textos são demasiado

heterogéneos para que possam ser classificados como tipos de texto, defendendo a noção de sequências. Deste modo, um texto é composto por diferentes sequências, podendo atualizar seis protótipos distintos: narrativo, descritivo, expositivo-explicativo, argumentativo, injuntivo e dialogal. Assim, um protótipo narrativo caracteriza-se por uma sucessão de acontecimentos que se desenvolvem no tempo e no espaço.

De uma forma simples, a obra *A Girafa que comia estrelas* aborda a amizade aparentemente estranha entre uma girafa e uma galinha-do-mato. Ao analisar os elementos paratextuais, resulta um efeito de estranhamento, presente não só no título, a particularidade de esta girafa comer estrelas, mas também na própria ilustração da capa, em que a protagonista da obra surge com a cabeça por cima de uma nuvem (veja-se Figura 3).

FIGURA 3 - Capa da obra *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa



Para além disso, nesta ilustração, verificam-se dois elementos centrais da obra: a nuvem e as estrelas. A nuvem estará ao serviço da contextualização familiar da girafa e evidencia a amizade com a galinha-do-mato, D. Margarida, e as estrelas serão o elemento saciador da fome da girafa durante a seca da savana.

Embora o foco do artigo seja a expressão do grau e a sua relevância na construção dos sentidos da obra, é de ressalvar que esta obra apresenta, ao nível da estruturação sintática, uma alternância entre frases curtas e simples e frases longas e complexas (coordenadas e subordinadas). Nas frases simples, há a apresentação da informação mais importante para depois ser desenvolvida nas frases complexas.

A personagem principal aparece logo na primeira página: Olímpia. Analisar-se-á de que forma esta personagem é apresentada e caracterizada.

Logo no início, de forma literal, reconhece-se que a sua altura seria bastante saliente. Atente -se na seguinte passagem:

(1) "Aos cinco anos, Olímpia já ultrapassava todas as girafas da savana. Era *tão alta que* quando levantava o pescoço e se punha na ponta dos pés *a cabeça dela desaparecia entre as nuvens*."

A oração subordinada consecutiva de intensidade "que a cabeça dela desaparecia entre as nuvens" selecionada por um adjetivo de medida "alta" realça a sua altura, não havendo uma quantificação precisa; aliada a outras formas de expressão do grau, nomeadamente através de uma comparação implícita com as outras girafas da savana ("já ultrapassava todas as girafas da savana") corrobora-se este aspeto. Reconhece-se, nesta passagem, de forma explícita que esta personagem desaparecia nas nuvens. No entanto, procedendo a uma reorganização da informação, pode evidenciar-se de forma inferencial que este perder-se nas nuvens será o perder a cabeça, o entrar num mundo de sonho e fantasia. Assim, Olímpia realiza a ligação entre o mundo físico (terra) e mundo da fantasia, do sonho (céu)[3].

Olímpia gostava de andar sempre com a cabeça nas nuvens, de forma literal ela estava com a cabeça nas nuvens. No entanto, esta expressão idiomática "andar nas nuvens" de forma inferencial significa estar no imaginário e realmente a personagem tinha este contato privilegiado através da sua altura com este mundo. Apesar de os constantes alertas da mãe sobre as suas consequências, que também são referidas com recurso a estruturas de

[3] Na literatura infantil, em algumas obras, é recorrente esta temática de ligação entre o mundo térreo e o mundo de fantasia. Veja-se a título de exemplo, o conto tradicional *João e o pé de feijão*, as obras *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec, *O gato e o escuro*, de Mia Couto.

grau (observe-se (2)), Olímpia continuava a andar com a cabeça nas nuvens.

(2) "*O pior* que podia acontecer a uma girafa era ficar constipada. (…). Primeiro, porque quando espirram assustam todos os outros bichos, e sacodem as árvores e as coisas, e algumas chegam mesmo a perder a cabeça … (a cabeça pode saltar fora com a força do espirro); Depois, porque é difícil conseguir um cachecol capaz de cobrir pescoços *tão compridos*"

O uso do superlativo relativo de superioridade "O pior [de tudo] era ficar constipada" é usado no início da enumeração das consequências de uma girafa ficar constipada: a possível perda da cabeça ao espirrar, o susto dos outros animais e a ausência de cachecóis para os seus pescoços. Os pescoços são referidos, de forma literal, como compridos, sendo este adjetivo modificado pelo advérbio "tão". O comprimento dos pescoços é assim expresso, de forma inferencial, pela dificuldade de encontrar cachecóis. Reorganizando-se as enumerações das consequências, reforça-se mais uma vez o comprimento do pescoço.

Este comportamento recorrente da girafa Olímpia em "andar com a cabeça nas nuvens" é justificado nas passagens seguintes da obra. Ela tinha saudades da sua avó e a avó Rosália, mãe de Dona Augusta, tinha-lhe dito que, na morte, as pessoas se transformam em anjos, como se observa na seguinte passagem:

(3) "Também lhe dissera que quando as pessoas morrem se transformam em anjos. Dissera-lhe isto *pouco* antes de morrer."

Na frase anterior, verifica-se que o uso do advérbio de quantidade também está ao serviço da categoria tempo, traduzindo um certo intervalo de tempo entre a morte e a informação transmitida.

Para além do comportamento da Olímpia, que era censurado pela mãe e que revela uma particularidade desta personagem, ela também gostava de comer estrelas. Veja-se a seguinte passagem:

(4) "Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao *morro mais alto da savana*, levantava o pescoço e comia estrelas."

A oração temporal introduzida por "enquanto" traduz uma simultaneidade de situações, contrastando a atividade da Olímpia com a inatividade das outras girafas. Ao mesmo tempo que as girafas dormiam, Olímpia comia. Para este hábito, teria de subir muito. O recurso a uma estrutura comparativa de superlativo "o morro mais alto da savana" e a identificação do período do dia em que realizava esta subida (a noite), de forma inferencial, destacam a coragem de Olímpia.

Assim, Olímpia, durante a noite, comia estrelas, gostava do seu paladar: "eram doces e macias, e sabiam a pêssego.". De forma implícita, as estrelas são comparadas ao sabor do pêssego. No entanto, o facto de comer as estrelas permitia a renovação do céu e o surgimento de mais brilho, como se verifica na expressão de grau das seguintes frases:

(5) "Ao contrário do que seria de supor, a noite não ficava *mais vazia* por causa disso."

(6) "*À medida que* Olímpia comia estrelas, outras estrelas nasciam novinhas em folha, *brilhando ainda mais do que as antigas*"

Este comportamento de Olímpia, que, à partida, podia ser negativo para o céu, é definido como sinónimo de renovação, como se comprova pela negação de "mais vazia". Há uma relação de proporcionalidade em termos de graus entre o comer das estrelas por Olímpia e o renovar do céu. No final, há ainda o reduplicar do brilho das novas estrelas como se observa na comparativa de superioridade e na reorganização da informação contida na passagem.

Na fase final da obra, em que na savana reinava a seca, é evidenciada a preocupação de Olímpia, mais uma vez, por meio de uma expressão de grau, com o uso de uma estrutura comparativa de superlativo. Para além disso, o contraste entre esta personagem, como sendo a única capaz de resolver a situação por ter mais forças, comparativamente com as restantes girafas, que estavam "muito fracas", expresso de forma literal, em que se usa novamente uma estrutura comparativa de superlativo, permite de igual modo deduzir que estaria mais alimentada, como se observa nas seguintes passagens:

(7) "O que fazer?" – perguntou Olímpia *muito preocupada*.
(8) "As girafas estavam *muito fracas*, Dona Augusta já quase não conseguia caminhar.
Olímpia era o único animal, em toda savana, que continuava gordo..."

Como expresso na passagem (8), Olímpia mantinha-se gorda em comparação com os restantes animais da savana. Para se compreender esta disparidade, Olímpia estar gorda e os outros estarem fracos, é necessário, de forma inferencial, estabelecer uma comparação entre o comportamento noturno dela e o dos restantes animais. Ela não era preguiçosa, subia ao morro mais alto na busca de alimento enquanto as outras dormiam.

A preocupação de Olímpia pela situação da savana também se comprova na passagem do tempo, em que temos a gradação expressa pela repetição de um verbo de atividade (*andou, andou, andou*) e o uso de reticências também marcam a intensidade. Veja-se (9):

(9) "Andou, andou, andou...andou *muito*."

Nos diferentes momentos em que Olímpia se encontra com a cabeça nas nuvens, encontra uma nova personagem, a galinha-do-mato, D. Margarida. A primeira reação de Olímpia ao vê-la foi questioná-la se seria um anjo, pois recordara-se do que dissera a avó Augusta.

Atentemos agora na caracterização desta personagem. À semelhança de Olímpia, reconhecemos em algumas passagens a sua caracterização, realizada de forma literal:

(10) "As galinhas-do-mato são *muito bonitas*, todas pretas com pintinhas brancas, e por isso também lhes chamam galinhas pintadas."
(11) "Aquela pareceu a Olímpia ainda *mais bonita do que as restantes*."
(12) "As penas dela brilhavam com uma luz própria *como se pelo facto de viver tão alto tivesse adquirido um pouco de fulgor do sol*."

Analisando as frases anteriores, na visão do narrador e na de Olímpia, partindo de uma estrutura comparativa de superlativo e de uma estrutura comparativa de superioridade, verifica-se a sua beleza por comparação com

os restantes membros da mesma espécie. Do mesmo modo, a partir de uma estrutura comparativa-condicional são focadas as suas penas, colocando a hipótese de o seu brilhar ser condição da sua morada no céu.

A sua beleza contrasta, porém, com a sua falta de inteligência e dificuldade em pensar. Observem-se as seguintes passagens:

(13) "Não era *muito inteligente*, coitada, mas gostava de pensar... *Pensava, pensava, pensava* e depois dizia coisas óbvias, que já toda a gente conhece e sabia como se ela mesmo as tivesse inventado...por exemplo: "Quem tudo quer tudo perde." ,... "Devagar se vai ao longe."..."Nem tudo o que reluz é oiro, etc... Dizia estas coisas piscando os olhinhos e torcendo a cabeça. Via-se que fazia *muita força* para pensar"

A falta de inteligência de Margarida é manifestada pela negação (*não era*) da comparativa de superlativo "muito inteligente", evidenciando que no pensamento teria de fazer "muita força". Este fazer "muita força" não adquire um sentido literal, mas de forma inferencial remete para a necessidade de muita concentração, atenção e associação de ideias. O quantificador "muita" expressa a intensidade do ato de pensar. Tudo isto se intensifica com a gradação na repetição da forma verbal "pensava".

Ao longo da obra, sempre que é referida esta personagem, é mencionado este aspeto - o ter de fazer "muita força" para pensar. Aquando da resolução do problema mencionado em (14), em que o quantificador "muito" permite quantificar a categoria "tempo", a seca da savana em termos temporais já durava há algum tempo, é então que D. Margarida, depois de muito se esforçar a pensar, conseguiu encontrar uma solução (veja-se 15):

(14) "Contou-lhe o que tinha acontecido: na savana não chovia há *muito* tempo, o capim secara, as árvores tinham perdido as folhas e os animais estavam a morrer."

(15) "Dona Margarida fechou os olhinhos para pensar melhor.
Pensou com muita força e disse:
-Já sei! Vamos soprar as nuvens."

(16) "As duas juntas, *soprando e soprando*, foram *pouco a pouco* enchendo de nuvens o céu da savana.

Em (16), a locução adverbial "pouco a pouco" permite identificar que, em termos da categoria tempo, esta resolução foi paulatina.

Esta personagem, D. Margarida, reflete sobre o comportamento humano nas suas viagens pelo mundo:

(17) "Os Homens ... contou ela a Olímpia depois de pensar muito...
"Os Homens são animais *muito estranhos*, vivem empoleirados uns em cima dos outros, em grandes galinheiros. Estão sempre com pressa, correm o tempo todo, como formigas, de um lado para o outro e acham que são felizes assim."

Apesar de o esforço manifestado, esta personagem não deixa de pensar e de observar e refletir o mundo a partir da sua casa, a nuvem. Compara os homens às formigas pela sua azáfama do dia a dia, o que a leva a concluir, usando uma comparativa de superlativo que os homens são "muito estranhos".

Em síntese, na construção das duas personagens principais da obra, Olímpia e a D. Margarida, que aparecem personificadas, são mobilizadas diferentes construções de expressão de grau, diria de uma forma equitativa tanto no uso de estruturas comparativas de superioridade como de comparativas de superlativo. A diferença surge no uso de estruturas consecutivas, apenas para a personagem Olímpia, e nas estruturas comparativas condicionais para a galinha-do-mato. Nas estruturas comparativas de superioridade, no 1.º termo de comparação, além de adjetivos graduáveis, surgem também verbos.

Ao nível da categoria tempo, as estruturas gradativas com repetição e a presença de advérbios de grau permitem evidenciar a passagem do tempo no desenrolar da narrativa, no tempo de procura de uma solução e no tempo de resolução. Do mesmo modo, os sinais de pontuação, como o uso das reticências, contribuem para uma inferência da passagem do tempo.

Ao nível das estruturas de grau elencadas no enquadramento teórico, na obra analisada, não se verificavam exemplos de pseudocomparativas, de comparativas temporais e de orações conformativas. Apresenta-se, na Tabela 1, uma síntese do número de ocorrências da expressão de grau por tipo de estruturas.

TABELA 1 - Síntese do número de ocorrências da expressão de grau

	Modificação por advérbio	**Orações Comparativas**			**Orações consecutivas**	**Orações proporcionais**	**Outras estruturas[3]**
		Comparativas superioridade	Comparativas condicionais	Comparativas superlativo			
N.º de ocorrências	8	2	1	7	1	1	10

5. Considerações finais

No enquadramento teórico, tornou-se evidente que a expressão de grau abarca construções sintáticas distintas, desde a sua presença em orações simples até à sua presença em orações complexas como as comparativas, as consecutivas, as proporcionais e as conformativas.

Atendendo aos objetivos específicos definidos no início, verificou-se que a expressão do grau assume particular relevância na obra *A girafa que comia estrelas*, permitindo equacionar questões de compreensão ao nível das diferentes categorias da narrativa.

Embora, nos documentos orientadores do ensino do Português, a referência à expressão do grau não surja de forma muito explícita e gradual, não sendo proposta nos primeiros anos e surgindo de forma indireta no 2.º ciclo, considera-se que é possível realizar de forma implícita um trabalho neste âmbito, sem recurso a metalinguagem. Nesse sentido, todo o trabalho implícito em volta das construções de grau pode ser realizado ao serviço da compreensão da leitura e construção de sentidos. Pode ainda ser trabalhado em atividades de ampliação de frases em que se associa nomes ou adjetivos a elementos como advérbios e quantificadores de grau. Mais do que dotar o aluno de um conhecimento metalinguístico, é importante levá-lo a desenvolver capacidade de relacionar saberes, de ver a

[3] Nas outras estruturas estão englobadas construções de gradação, modificação por um quantificador (muito) e estruturas de comparação implícita.

sua operacionalização na construção dos sentidos do texto. A apropriação da diversidade de estruturas linguísticas deverá surgir como facilitadora e auxiliadora da construção discursiva, ao serviço da competência comunicativa do aluno.

REFERÊNCIAS

Adam, J.-M. & Lorda, C.-U. 1999. *Lingüística de los textos narrativo*. Barcelona: Ariel.

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos* e *Metodologia* (6.ª Edição ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.

Bertochi, D. 2006. O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório. In C. Lomas (Aut.), *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA, 89-112.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação.

Brito, A. M. 2003. Categorias sintácticas. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 323-432.

Brito, A. M. & Matos, G. 2003. Construções de graduação e comparação. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 729-766.

Brito, A. M. & Lopes, H. C. 2001. Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Eds). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 49-63.

Camps, A. 2006. Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: GRAÓ, 31-37.

Coutinho, A. M. 2012. *Dos géneros de texto à gramática*. D.E.L.T.A., 28 (1): 27-50

Coutinho, M. A.2003. *Texto(s) e competência textual*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português 1.º ano de escolaridade*. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português 2.º ano de escolaridade*. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português 3.º ano de escolaridade*. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português 4.º ano de escolaridade*. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf.

Duarte, I. 2000. *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lopes, A. S. & Morgado, C. no prelo. Estatuto e valores de alguns sufixos tradicionalmente associados a grau no nome: pistas para o ensino. *Pangeia. Revista de Educação Linguística e Artística*. Volume 1. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Marques, R. 2013. Construções de grau. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2140-2173.

Raposo, E. 2013. Advérbio e Sintagma Adverbial. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1569-1675.

Rio-Torto et al. 2013. *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ribeiro, I. et al. 2010. *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina

Sim-Sim, I. 2009. *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. 1997. *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I. 1998. *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

Sousa, H. 2006. *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico- Didática*. Porto: Edições ASA.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. 2018. *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Veloso, R. & Raposo, E. 2013. Adjetivo e Sintagma Adjetival. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1359-1496.

Villalva, A. 2008. *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta

Xavier, L. G. 2013. Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra: Revista Científica*, 7: 139 – 148.