

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 14 – Nº 40 Suplemento  
Janeiro/Abril – 2008**

**R454**

**Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 14, Nº 40, (jan./abr.2008) – Rio de Janeiro: CiFEFiL.**

**Suplemento: 144 p.**

**Quadrimestral  
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.  
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU 801 (05)**

## EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de Filologia e de Linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

### Editora

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**

Rua Visconde de Niterói, 512 / 97 – 20.943-000 – Rio de Janeiro – RJ

**[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 e [www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista)**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Pereira da Silva
<b>Vice-Diretora:</b>	Profa. Me. Cristina Alves de Brito
<b>Primeira Secretária:</b>	Profa. Dra. Delia Cambeiro Praça
<b>Segundo Secretário:</b>	Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura
<b>Diretor de Publicações</b>	Prof. Dr. Amós Coêlho da Silva
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Prof. Dr. Alfredo Maceira Rodríguez

### Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

**Redator-Chefe:** José Pereira da Silva

### Conselho Editorial

José Mario Botelho	Maria Lúcia Mexias Simon
Álvaro Alfredo Bragança Júnior	Nataniel dos Santos Gomes
Carmem Lúcia Pereira Praxedes	Delia Cambeiro Praça
Claudio Cezar Henriques	Ruy Magalhães de Araujo
José Pereira da Silva	Vito César de Oliveira Manzolillo

**Diagramação, editoração e edição** José Pereira da Silva  
**Projeto de capa:** Emmanoel Macedo Tavares

### Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a Instituições de Ensino, Centros, Órgãos e Institutos de Estudos e Pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

**REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL**

**[www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista)**

## SUMÁRIO

EDITORIAL .....	05
<b>0.</b> PROGRAMAÇÃO .....	07
<b>1.</b> A IMPORTÂNCIA DA CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA GERATIVA NO ENSINO DE MORFOLOGIA DERIVACIONAL - <i>Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha</i> .....	9
<b>2.</b> A CONSTRUÇÃO DO TEXTO: COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS – CONCEITO DE TÓPICO - <i>Maria Lúcia Mexias Simon</i> .....	23
<b>3.</b> ABORDAGEM DOS MORFEMAS DERIVACIONAIS EMPREGADOS NAS CANTIGAS D’AMIGO GALEGO-PORTUGUESAS – <i>Maria Regina Pante</i> .....	32
<b>4.</b> HIPÉRBOLE E ARGUMENTAÇÃO: ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO – <i>Joana D’arc O. Canônico</i> .....	39
<b>5.</b> INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA APLICADA E SUA UTILIDADE PARA AS PESQUISAS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – <i>Doris de Almeida Soares</i> .....	62
<b>6.</b> LINGUAGEM E TEXTUALIZAÇÃO DA POLÊMICA SOBRE AS COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: O TEXTO INFORMATIVO ON-LINE – <i>Geraldo José da Silva</i> .....	81
<b>7.</b> MUDANÇAS NO VOCABULÁRIO PORTUGUÊS EXAMINADAS ATRAVÉS DO DICIONÁRIO DE LATIM – <i>Amós Coelho da Silva</i> .....	101
<b>8.</b> OS TUPINISMOS NA FORMAÇÃO DO LÉXICO PORTUGUÊS DO BRASIL – <i>Ruy Magalhães de Araujo</i> .....	113
<b>9.</b> PROPOSTAS PARA UM ENSINO PRAZEROSO DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>Maria Teresa Gonçalves Pereira</i> .....	121
<b>10.</b> QUADRO COMUM EUROPEU DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS. O QUE FALTA AO CONE SUL PARA SEGUIR ESTE EXEMPLAR MODELO DE INTEGRAÇÃO MULTICULTURAL? – <i>Carmem Praxedes</i> .....	127
<b>11.</b> RETÓRICA: A FUNÇÃO HEURÍSTICA DA LINGUAGEM - <i>Afrânio da Silva Garcia</i> .....	138

**EDITORIAL**

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este SUPLEMENTO do número 40 de sua *Revista Philologus*, com onze artigos, entre os quais a maioria resulta dos trabalhos que foram apresentados no I Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado na Faculdade de Formação de Professores, na primeira semana de março de 2008, com significativa participação de docentes do seu Departamento de Letras.

Vão aqui editados os trabalhos dos seguintes professores, participantes do referido evento, que não foram em número suficiente para constituir um volume especial, pelo que resolvemos formatar com eles um suplemento da *RPh.*: Afrânio da Silva Garcia (138-144), Amós Coelho da Silva (101-112), Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha (9-22), Carmem Praxedes (127-137), Doris de Almeida Soares (62-80) e Maria Lúcia Mexias Simon (23-31), juntamente com outros artigos submetidos a seu conselho editorial e aprovados, que não puderam ser editados no número 40, por falta de espaço, apesar de ter ficado com 168 páginas: Geraldo José da Silva (81-100), Joana D'Arc O. Canônico (39-61), Maria Regina Pante (32-38), Maria Teresa Gonçalves Pereira (121-126) e Ruy Magalhães de Araujo (113-120).

Este suplemento não será enviado a todos os associados nem às instituições de ensino e pesquisa, assim como os demais suplementos desse periódico, mas estará disponibilizado na página da *Revista Philologus Virtual*, em <http://www.filologia.org.br/revista>.

Como se trata de um número suplementar, os artigos resultantes de trabalhos apresentados no I Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos não vão publicados com a mesma estrutura dos artigos da revista, faltando-lhes os resumos e as palavras-chave. Também se pode observar que faltam a este suplemento, relativamente à estrutura básica da *Revista*, as resenhas que costumam finalizar cada um de seus números, além de não ter atingido o seu número padronizado de páginas, que deve ser de 152 a 164 páginas.

Este número pode ser acessado virtualmente na seguinte página: <http://www.filologia.org.br/revista/40suple.html> .

A Direção da *Revista Philologus* e do CiFEFiL pede a contri-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

buição dos colegas com as suas críticas e sugestões para que os seus serviços possam melhorar, apesar dos poucos recursos de que dispõe. Além disso, lembra que todos estes artigos estarão disponibilizados na Internet (<http://www.filologia.org.br/revista>) para que um maior número de usuários possa usufruir deles.

Rio de Janeiro, abril de 2008.

*José Pereira da Silva*

**I SIMPÓSIO NACIONAL  
DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS  
Faculdade de Formação de Professores da UERJ  
de 3 a 7 de março de 2008**

**PROGRAMAÇÃO**

**SEGUNDA-FEIRA, DIA 3 DE MARÇO DE 2008**

- 3/3/10-11 – Inscrições de última hora e distribuição do material para o pessoal inscrito.
- 3/3/11-12 – Conferência de Abertura: Professor Doutor Afrânio da Silva Garcia (UERJ, UNESA e ABRAFIL) – Retórica: A função heurística da linguagem.
- 3/3/14-16 – Professora Doutora Carmem Lúcia Pereira Praxedes (UERJ e UEZO) – Quadro Comum Europeu de Ensino-aprendizagem e avaliação de Línguas – O que falta ao Cone Sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?
- 3/3/16-18 – Professor Doutor José Pereira da Silva (UERJ) – Os Sonetos de Gregório de Matos

**TERÇA-FEIRA, DIA 4 DE MARÇO DE 2008**

- 4/3/10-12 – Professora Doutora Maria Lúcia Mexias Simon (USS) - Construção do texto
- 4/3/14-16 – Professora Doutora Victoria Wilson (UERJ) – Normas lingüísticas e inclusão (?) social.
- 4/3/19 horas – Posse dos Diretores (no *Campus* do Maracanã).

**QUARTA-FEIRA, DIA 5 DE MARÇO DE 2008**

- 5/3/10-12 – Professor Doutor Eduardo Kenedy Areas (UERJ) – Para uma revisão da NGB
- 5/3/14-16 – Professora Mestre Cristina Alves de Brito (CiFE-FiL) – TCC: Como decidir o tema da monografia
- 5/3/16-18 – Professor Doutor Amós Coêlho da Silva (UERJ e ABRAFIL) – Mudanças no vocabulário português vistas através do dicionário de latim

**QUINTA-FEIRA, DIA 6 DE MARÇO DE 2008**

- 6/3/10-12 – Professora Mestre Doris de Almeida Soares (PUC-Rio) – Introdução à Linguística Aplicada e a sua utilidade para a pesquisa em sala de aula de língua estrangeira
- 6/3/14-16 – Professora Doutora Terezinha Maria da Fonseca Passos Bittencourt (UFF e ABRAFIL) – Ensino de produção de textos orais e escritos: contribuições da Linguística.
- 6/3/16-18 – Professor Doutor José Pereira da Silva (UERJ e ABRAFIL) – Preservação e fidedignidade do texto: do papiro ao cd-rom

**SEXTA-FEIRA, DIA 7 DE MARÇO DE 2008**

- 7/3/10-12 – Professor Doutor Ricardo Stavola Cavaliere (UFF e ABRAFIL) – Sobre a História do Português do Brasil
- 7/3/14-16 – Professor Doutor José Mario Botelho (UERJ e ABRAFIL) – Alguns Aspectos de Estilística da Língua Portuguesa
- 7/3/16-18 – Professor Doutor Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha (UERJ e UNESA) – Contribuição da Gramática Gerativa para o ensino de morfologia derivacional do português.

**A IMPORTÂNCIA DA CONTRIBUIÇÃO  
DA GRAMÁTICA GERATIVA  
NO ENSINO DE MORFOLOGIA DERIVACIONAL<sup>1</sup>**

*Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha (UERJ/FFP)*  
[sergio03@ism.com.br](mailto:sergio03@ism.com.br)

**COMO AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS BRASILEIRAS  
TRATAM A MORFOLOGIA DERIVACIONAL**

O ensino de morfologia derivacional nas gramáticas brasileiras apresenta vários problemas, que passaremos a expor.

Segundo Rocha (1999), as gramáticas tradicionais brasileiras sofrem com o peso da tradição, dando ênfase à contribuição greco-latina ao idioma. São apresentadas listas de prefixos, radicais e sufixos, com seus significados, sem a preocupação de se saber se o falante nativo reconhece aqueles elementos como formadores de palavras no português atual, ou mesmo se reconhece seus significados nas palavras em que aparecem.

Maia (2000), por exemplo, apresenta, como formador de diminutivo, o altamente produtivo sufixo *-inho/-inha* e suas variantes *-zinho/-zinha*, ao lado de sufixos que aparecem em pouquíssimos itens lexicais, muitos dos quais desconhecidos pelos falantes: *-acho* (em “lobacho”, diminutivo de “lobo”), *-ucho(a)* (diminutivo formador de “papelucho” e “casucha”). Pode-se dizer que, no português atual do Brasil, estes dois últimos sufixos não têm qualquer produtividade e que, das palavras citadas como exemplos, praticamente nenhuma é utilizada ou conhecida, à exceção talvez de “papelucho”.

Derivado desse primeiro problema, surge outro: a mistura de sincronia e diacronia. Elementos mórficos altamente produtivos na língua atual, assim como outros improdutivos, mas que são reconhecidos pelos falantes, convivem com outros que somente um estudo diacrônico poderia detectar.

---

<sup>1</sup> Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CIFEFIL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Oiticica (1950) cita os prefixos *-men*, *-me*, *-min* como sendo de origem latina e formadores de nomes de ação como em “certame” (ação de combater), “regime” (ação de reger). E menciona, também, que tal sufixo aparece em “carne”, “cume”, “nome”. Nessas palavras, não há sequer a idéia de ação. E, mesmo nas duas primeiras palavras citadas, em que há idéia de ação, o falante atual não tem consciência da existência de tal elemento formador.

O mesmo autor cita o sufixo *-ato/-ata*, de origem italiana, e que indica diminutivo, sendo aplicado a animais. O exemplo dado por Oiticica é *mulata*, cujo significado seria “mula pequena, semelhante a mula, cor de burro.” Ora, a palavra em questão perdeu seu significado original, passando a designar pessoa que é uma mistura de branco com negro. Assim, o estudo de Oiticica serve apenas como revelação de uma curiosidade acerca do significado original do referido item lexical.

Mesmo quando o critério é estritamente sincrônico, há problemas em vários compêndios de gramática. Rocha Lima (1989), por exemplo, apresenta-nos o sufixo *-ada* como formador de substantivos a partir de substantivos e dá como exemplos “boiada”, “colherada”, “facada”, “laranjada”, “marmelada”, “meninada”, “noitada”, “pedrada”. Ora, em “laranjada” e “marmelada”, o significado passado pelo sufixo é de “alimento feito com”, mas em “boiada” e “meninada” é de coletivo e, em “facada”, a idéia é de “golpe dado com”. Assim, não se trata de apenas um sufixo, mas de vários sufixos com a mesma forma fônica e gráfica. Ou seja, o autor deixou de considerar o significado que esse elemento tem em cada uma das palavras citadas.

Além disso, não são levados em consideração os diversos significados que uma mesma forma fônica funcionando como sufixo pode agregar, ignoram-se as restrições à utilização do elemento. Assim, Cunha & Cintra (1985), muito embora reconheçam vários valores semânticos para *-ada*, deixam de levar em conta que quando este elemento forma substantivos indicativos de nomes de alimentos, só pode ser acrescentado a substantivos que designem comestíveis.

Esta situação tem perdurado graças a diversos fatores que a favorecem:

- o imobilismo do ensino, no caso, o de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio. Não há esforço por parte da maioria das

escolas em atualizar os docentes. Assim, eles repetem o que está nos livros, mas não refletem sobre o conteúdo. É muito mais cômodo repetir sem refletir.

- interesses econômicos. Não se produzem gramáticas com uma orientação mais moderna porque não há interesses editoriais. Segundo Rocha (1999), uma gramática que seja muito diferente das demais dificilmente venderia. O objetivo é massificar a venda das gramáticas nos níveis fundamental e médio.

- autoridade: as gramáticas afirmam, mas nada discutem. Os alunos e professores aceitam as gramáticas tradicionais como se elas fossem donas da verdade. Não se trata apenas de autoridade, mas de autoritarismo.

Rocha (1999) ainda aponta o compromisso com o ensino como um dos fatores que fazem com que a morfologia derivacional seja ensinada da forma como é. Segundo ele, a pesquisa, de um modo geral, não pode estar comprometida com qualquer fator que não seja a própria pesquisa. No entanto, vemos com restrição essa afirmação. cremos que a pesquisa não deve, necessariamente, estar comprometida com o ensino, mas o imobilismo no ensino de morfologia derivacional não se deve a isso, mas ao fato de que muitas pesquisas são ignoradas ou deixadas de lado pelos autores de livros e editoras que produzem textos para o ensino fundamental e médio, por falta de conhecimento e atualização com relação a elas, e pelas gramáticas, por interesses econômicos.

## O PANORAMA ATUAL DA GRAMÁTICA GERATIVA E O PAPEL DA MORFOLOGIA DENTRO DELA

Atualmente, a gramática gerativa tem dado muito relevo à questão da aquisição da linguagem. O programa minimalista, construído dentro da Teoria de Princípios e Parâmetros (P&P), busca chegar a um conjunto que seja o menor possível das propriedades gramaticais (princípios e parâmetros) de cada língua.

Baseado na idéia da existência de uma Gramática Universal, comum a toda espécie humana e que facilita a aquisição das línguas humanas pelos falantes, há dois aspectos que devem ser considerados: um aspecto internamente determinado, uniforme para a espécie huma-

na, e outro externamente determinado (pela experiência individual) que varia, portanto, de indivíduo para indivíduo. O modelo de P&P coloca a hipótese de que os limites de variação externa nas línguas internalizadas são extremamente reduzidos. Por exemplo, o parâmetro sujeito nulo, para um falante do português, é positivo, de modo a permitir expressões como “Vamos ao cinema”. Já para um falante do inglês, o respectivo parâmetro é ligado negativamente, conseqüentemente não permitindo expressões do tipo “Went to the movies”.

O programa minimalista (PM) trata com a idéia-chave de retirar do modelo tudo aquilo que não é estritamente necessário do ponto de vista da inserção da linguagem na mente e dos seus mecanismos internos, na questão da parcimônia do próprio modelo.

Corrêa (2006) aponta que “a aquisição da língua materna, de forma natural e espontânea, durante os primeiros anos de vida da criança, se é por um lado esperada e tomada como índice de desenvolvimento normal, é, por outro lado surpreendente, dada a regularidade do processo ante a diversidade e a complexidade das línguas humanas.” (2006, p. 21) E acrescenta que “já aos três anos de idade”, crianças são capazes de compreender e formular enunciados linguísticos estruturados de acordo com as propriedades que caracterizam a língua de sua comunidade. Exceto por distinções sutis de ordem semântica ou pragmática, por estruturas gramaticais peculiares da língua escrita e pela dimensão do léxico, que se amplia indefinidamente em função da ampliação de conhecimentos em diferentes domínios, a língua de uma criança de cinco anos equivale à de um falante adulto.” (2006, p. 21)

Nesse panorama, o léxico ocupa um lugar secundário, sendo as línguas internalizadas um repositório de conhecimentos sobre sons, significados e organização estrutural dessa língua. O léxico é, então, visto como um conjunto de entradas, um dicionário mental, que se amplia indefinidamente, como disse Corrêa (2006), à medida que os conhecimentos dos falantes em diversos domínios são ampliados. Já as regras da sintaxe parecem ser adquiridas rapidamente e num estágio bastante inicial da vida, provavelmente até a puberdade.

Volta o léxico nos dias atuais a ser encarado como era no início da gramática gerativa (Teoria Padrão), como uma lista não ordenada de entradas de que o falante se serve na construção de enunciados linguísticos. Segundo Di Sciullo & Williams (1987), o léxico é como

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

uma prisão, só contém os fora-da-lei e a única característica que os elementos do léxico têm em comum é o fato de todos serem fora-da-lei<sup>2</sup>. Logo, para esses autores, o léxico não tem estrutura e, portanto não é relevante para a gramática.

As relações existentes entre os itens que compõe o léxico e o papel do conhecimento dessas relações (regras) passaram, então, a ter papel secundário nos estudos gerativos. Poucos são os estudiosos que se dedicam, dentro da GG, ao léxico, levando a um conjunto extremamente limitado de pesquisas sobre sua estrutura. Este também é um elemento que dificulta o uso dos conhecimentos sobre morfologia derivacional no ensino.

Dentro dos estudos sobre o léxico, destacam-se aqueles relacionados à sufixação, pois trata-se do processo mais acionado de criação de palavras. Com relação aos demais processos (prefixação, composição, etc.), há um número limitadíssimo de estudos, quando há.

Outro motivo para a redução dos estudos sobre o léxico dentro de uma abordagem gerativa está na dificuldade em separar Sintaxe de Semântica. A GG faz uma rígida separação entre Sintaxe e Semântica, afirmando que as duas são autônomas. Assim, o estudo da Sintaxe em uma abordagem gerativa leva em conta as questões formais na estruturação das sentenças, tratando os problemas ligados ao significado isoladamente em relação à forma. Já na Morfologia, o problema é distinto. Basílio (1987) destaca que a principal função dos processos de formação de palavras é a função semântica, isto é, criamos palavras para expressar significados que, de outra forma, só poderiam ser expressos por meio de um conjunto de elementos. Assim, entende que a questão semântica é preponderante na formação de palavras, o que, de certa forma, posiciona os estudos morfológicos contrariamente ao fluxo dos estudos gerativistas atuais. Some-se a isso o caráter extremamente dinâmico do léxico: palavras nascem e morrem, ganham e perdem significados de forma extremamente rápida. A Sintaxe de uma língua é, comparativamente, muito mais estável.

---

<sup>2</sup> "The lexicon is like a prison – it contains only the lawless, and the only thing that its inmates have in common is lawlessness." (1987, p. 3)

ALGUMAS QUESTÕES BÁSICAS  
ACERCA DA MORFOLOGIA DERIVACIONAL  
DE BASE GERATIVA

O objetivo da morfologia de base gerativa é explicar o conhecimento lingüístico que um falante nativo tem acerca do léxico de sua língua. Segundo Basílio (1980), tal conhecimento lingüístico constitui-se dos seguintes elementos:

- um conjunto de entradas lexicais;
- um conjunto de regras construído a partir das relações que o falante estabelece entre as entradas lexicais;
- um conjunto de restrições à aplicação dessas regras.

Com relação ao conjunto de regras, a autora destaca que existem Regras de Análise Estrutural (RAE), de caráter interpretativo, que permitem ao falante a análise da estrutura das palavras de sua língua. Assim, o falante sabe que “sapateiro” e “jardineiro” são formados a partir de um substantivo acrescido de um sufixo *-eiro*, que, nessas palavras, passam a idéia de profissional que trabalha com o elemento representado pela base (“sapato” e “jardim”). Segundo Jackendoff (1975), o conhecimento internalizado dessas regras, que para o autor são as Regras de Redundância, facilitam a aquisição de novos itens lexicais formados da mesma maneira.

Basílio (1980) acrescenta que, além das RAEs, existem as Regras de Formação de Palavras (RFP), de caráter produtivo que permitem ao falante criar novas palavras na língua. Segundo a autora, a toda RFP está associada uma RAE, pois o falante, reconhecendo a estrutura de várias palavras a partir de uma mesma RAE, pode usá-la produtivamente para a criação de novos itens lexicais. No entanto, a recíproca não é verdadeira, isto é, o fato de o falante reconhecer uma determinada relação lexical por meio de uma RAE, não necessariamente fará com que tal relação seja usada produtivamente na formação de novas palavras.

Assim, todos os falantes do português reconhecem que em “alegria”, “ousadia”, “covardia”, “valentia”, temos o mesmo sufixo (*-ia*) acrescentado a uma base adjetiva na formação de substantivos abstratos, mas parecem não mais usar esse sufixo de forma produtiva em novos itens lexicais. Teríamos, então uma RAE sem uma RFP correspondente.

Em grande parte, isso se deve ao fato de que, geralmente, na morfologia derivacional temos mais de um sufixo que, por exemplo, forma substantivos abstratos a partir de substantivos. Havendo essa concorrência, alguns sufixos tendem a ser produtivos, enquanto outros passam à improdutividade. O mesmo fenômeno ocorre com outras relações lexicais. Mas suponhamos que um falante não conheça a palavra “covardia”. Ele pode perfeitamente usar outro sufixo formador de substantivos abstratos a partir de adjetivos e construir uma nova palavra (“covardeza”, por exemplo, pelo acréscimo ao adjetivo “ousado” do sufixo *-eza*, também formador de substantivos abstratos a partir de adjetivos, só que mais produtivo do que *-ia*). Segundo Basílio (1980), nessa guerra entre sufixos, sempre que sufixos altamente produtivos estiverem disponíveis, os falantes não farão uso daqueles que aparecerem num número mais restrito de itens lexicais.

Outro ponto importante, é saber por que certas palavras são formadas e outras não. Além da produtividade das regras lexicais, existem, também, as chamadas condições de produção. Assim, uma palavra pode não ser formada porque já existe outra, a partir da mesma base a partir de elemento mórfico concorrente. É a chamada restrição paradigmática. Scalise (1986) diz que se trata de uma tendência de economia no léxico. Mas essa tendência não é absoluta. É o caso da possível formação de “covardeza”, mencionada acima. Um exemplo disso, está no registro em dicionário de dois substantivos abstratos a partir do verbo “aniquilar” (“aniquilação” e “aniquilamento”), ambos com o sentido de ato de aniquilar. Teoricamente, essas duas formas só poderiam coexistir caso cada uma delas assumisse um significado distinto. Mas o que se vê é que isso não aconteceu.

Por questões de eufonia, o falante poderá deixar de formar uma palavra. Por exemplo, um profissional que trabalhe exclusivamente com a organização de cruzeiros marítimos, poderia ser chamado de “cruzeiroiro”, mas tal palavra não foi formada. Isto pode ser explicado pela junção do eiro, que finaliza a palavra “cruzeiro”, com o sufixo *-eiro*. No entanto, Rocha (1999) considera que essa restrição, chamada de fonológica, é a menos importante, uma vez que, uma vez que os falantes se acostumem com a nova palavra, ela deixará de soar estranha. A prova disso é a existência de “cabeleiroiro”, que vem de “cabeleira” pelo acréscimo de *-eiro*. Assim, temos a junção eira + *-eiro*, que, neste caso, não provoca nenhum estranhamento.

Há, também restrições de natureza pragmática. Muitas vezes, uma palavra não se forma porque o falante não sente necessidade de lexicalizar formas não relevantes. Rocha (1999) explica que nossa cultura consagrou o termo “doleiro”, mas não “franqueiro”, por não haver alguém especializado em comercializar francos. Como não há, também, alguém especializado em comercializar euros, é muito provável que a palavra “eureiro” também não venha a ser formada.

As restrições discursivas são aquelas impostas por um tipo de discurso. É muito improvável que, num discurso formal, encontremos uma nova forma *X-udo*, uma vez que tal sufixo é pejorativo, aparecendo apenas no discurso muito informal. Assim, se uma nova palavra *X-udo* vier a ser criado, ela o será num texto informal.

Aronoff (1976) apresenta uma série de possibilidades de bloqueio à formação de um novo item lexical. Um deles é o bloqueio heterônimo, pelo qual uma palavra não se forma pela existência de outra, completamente diferente (um heterônimo), com o mesmo significado. Assim, “aviãozeiro” não se formaria pela existência de “piloto”. Mais uma vez, podemos dizer que tal bloqueio não é absoluto, não estando descartada a formação de um item lexical, mesmo que já exista um heterônimo, com o mesmo significado, se o falante desconhecer o item já existente no léxico.

Outro tipo de bloqueio apresentado por Aronoff (1976) é o homofônico em que uma palavra não se forma com determinado significado porque já existe na língua com outro significado. Assim, “cobreiro” com o significado de “trabalhador em minas de cobre” não se forma pela existência de “cobreiro”, que nomeia uma doença. No entanto, o próprio autor mesmo diz que, quando uma palavra entra para o léxico, pode ganhar ou perder significados previstos pela RFP por meio da qual foi formada. Assim, não é difícil imaginar que “cobreiro” possa um dia ganhar um outro significado, como, por exemplo, o acima especificado.

Finalmente, um dos fatores apontados por Rocha (1999) para a não formação de um novo item lexical é a inércia morfológica. Neste caso, a não formação não se dá por nenhum dos fatores apresentados acima. Não há nenhuma razão que impeça a formação, mas a palavra não existe na língua. Poderá até um dia existir, pois não há nada que impeça sua existência. Aponta que “se a língua consagra ‘orelhudo’,

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

‘bochechudo’ e ‘bigodudo’, por que (?) ‘olhudo’, (?) ‘bocado’ e (?) ‘costudo’ não são produtos reais?” (1999, p. 145)

Outro ponto de fundamental importância é entender por que novas palavras se formam. A resposta está nas três funções na formação de palavras. A função mudança categorial decorre da necessidade de usarmos um item lexical de uma determinada classe de palavras, por causa da estrutura da frase e esta palavra não existe. Por exemplo, temos, em português, o verbo “atingir”, mas podemos, em um determinado contexto, precisar usar o substantivo proveniente do verbo “atingir”, pois a estrutura da frase assim nos obriga. Das duas uma: ou mudamos totalmente a estrutura da sentença de modo a não precisarmos mais usar o substantivo e sim o verbo, ou criamos a forma derivada “atingimento”.

A função expressiva de avaliação é aquela pela qual criamos uma nova palavra por uma necessidade afetiva por meio do uso de sufixos afetivos, enfáticos e intensificadores.

A função rotulação está relacionada com nossa necessidade de dar nome às coisas, às ações, às qualidades, aos lugares. Está ligada às necessidades sociais, à cultura, à tecnologia, enfim, ao mundo que nos cerca.

Importante observar, também, que, quando um falante forma uma nova palavra, esta pode nascer apenas da necessidade de momento. Por exemplo, numa conversa entre patroa e empregada, por ocasião da morte dos integrantes do conjunto Mamonas Assassinas, a empregada, referindo-se à compra em massa de CDs do grupo, que logo se esgotaram, disse: “A senhora viu a compração de CDs dos Mamonas Assassinas?”. A empregada, que tem apenas o primeiro segmento do ensino fundamental, formou uma nova palavra usando uma regra da língua; acrescentou o sufixo *-ção*, com o sentido de “o exagero daquilo que é expresso pelo verbo” para suprir uma necessidade expressiva momentânea. Um bancário formado em Direito usou a mesma regra ao reclamar do excesso de notícias de mortes de parentes e conhecidos que ficou sabendo em curto período ao proferir a seguinte sentença: “Espero que tenha finalmente acabado essa morreção.” Da mesma forma, a criação de “morreção” se deu devido a uma necessidade momentânea de expressão de uma idéia ou situação. Trata-se de formações esporádicas, que são usadas por um ou outro falante, em deter-

minado momento, sem, no entanto, passarem ao domínio da coletividade.

Outras criações lexicais passam para o domínio da coletividade. A palavra “imexível”, formada rigorosamente de acordo com as regras da língua, é o caso típico de uma formação esporádica, criada por um ministro de estado em um determinado pronunciamento na televisão, que se transformou em formação institucionalizada, isto é, passou a fazer parte do léxico de um conjunto maior de pessoas, provavelmente pelo fato de ter causado um escândalo na época, devido ao uso, por um ministro de estado, de um termo não dicionarizado em pronunciamento na TV.

Por fim, um outro aspecto importante está relacionado à dicionarização. Os dicionários apresentam inúmeras palavras que não são mais usadas na língua e, muitas vezes, deixam de registrar formas que já são do conhecimento coletivo. Um dicionário é sempre uma obra inacabada, precisando ser constantemente atualizado. Para muitas pessoas, uma palavra só pode ser usada se estiver dicionarizada. Isso ocorre, principalmente, quando se exige o uso da língua em situações formais.

## MORFOLOGIA GERATIVA E O ENSINO

O primeiro benefício de se aplicar a morfologia de base gerativa – dentro de bases que levem em conta o grau de maturidade do aluno – é o de deixar claro para esses estudantes que eles já trazem um conhecimento internalizado de sua língua.

Essa idéia é, sem qualquer dúvida, importante para a autoestima do aluno. Ao invés de se sentir um incapaz em sua própria língua, o aluno percebe que sabe algo e que a escola vai aprimorar o seu conhecimento. Ao invés de memorizar listas de radicais, prefixos e sufixos, muitos dos quais não são mais reconhecidos, o aluno trabalharia com uma morfologia de base sincrônica, entenderia que pode criar palavras e, também, que pode encontrar nos textos com os quais depara, novas formações. Perderia, assim, o medo do estudo de língua portuguesa.

Assim, é importante dizer ao aluno que a língua não está parada no tempo, nem no espaço. Usamos a língua em muitas situações diferentes: em conversas informais com parentes e com amigos, em bi-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

lhetes, em cartas para amigos, quando nos dirigimos ao diretor da escola, oralmente ou por escrito, quando fazemos uma redação para um concurso, etc. Cada uma dessas situações exigirá que usemos a língua de forma diferente. Não nos dirigimos ao diretor da escola da mesma maneira com que nos dirigimos a um amigo íntimo, quer no vocabulário que usamos, quer nas construções das sentenças que formam nosso texto.

É também essencial que expliquemos que, desde que nascemos, entramos em contato com a língua de nossa comunidade e, aos poucos, chegamos às regras da gramática de nossa língua. Uma criança com cinco anos, como apontou Corrêa (2006), em muitos aspectos, tem sua gramática internalizada praticamente igual à de um falante adulto. No entanto, como o registro com que entramos em contato durante o período de aquisição da linguagem é o oral informal/familiar, dominamos um vocabulário restrito e uma sintaxe mais simples, que privilegia frases curtas e sem grande número de relações de subordinação. Isso ocorre porque essas são características do registro informal oral.

A escrita, no entanto, é diferente da fala. E a escrita formal situa-se ainda mais longe da fala informal. Por isso, cabe à escola ensinar aos alunos aqueles registros que ele ainda não domina.

Na morfologia gerativa, vários conceitos podem ser usados, mesmo no ensino médio, desde que o professor traga exemplos que possam elucidar tais conceitos. A distinção entre formação esporádica e formação institucionalizada deve ser trazida ao conhecimento do estudante. A partir da idéia de que os falantes de uma língua possuem um conjunto de regras relativas ao léxico dessa língua, uma formação esporádica poderá ser usada, em momentos de informalidade, para suprir a carência de um termo. No entanto, em trabalhos formais, normalmente dar-se-á preferência às formações institucionalizadas.

Contudo, vale observar que, mesmo em textos jornalísticos, são constantes as formações esporádicas. Por exemplo, a revista *Veja*, em 2002, criou o termo “politicossauro” para referir-se a um candidato à Presidência da República. O Ministro Antônio Rogério Magri, em uma fala na televisão, disse: “A Previdência Social é imexível”. Não é difícil para o professor, por meio de pesquisa em jornais e revistas levar exemplos dessas criações e discuti-las com os alunos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O professor pode, inclusive, ao usar tais exemplos tirados de jornais e revistas verificar o entendimento que os alunos tiveram desses novos termos. Isso mostrará a eles que são capazes de interpretar palavras novas com as quais nunca tenham entrado em contato antes.

Igualmente importante é fazer o aluno entender que muitas palavras, embora possíveis na língua, a partir de uma regra de formação de palavras, não se formam por um conjunto de restrições e bloqueios. Não é necessário nomear tais restrições e bloqueios, mas apenas explicá-los aos alunos. Não formamos uma determinada palavra porque já existe outra com o mesmo significado, ou porque nossa realidade não necessita a criação daquele termo, ou porque nos soa estranha etc.

É interessante fazer com que o aluno descubra a regra que subjaz a um conjunto de palavras-irmãs na língua. Pode o professor, inclusive, exercitar a criatividade do aluno fazendo-o criar novas palavras a partir da mesma regra. Mesmo que essas palavras não existam, o professor poderá explicar que elas um dia poderão ou não vir a existir.

Igualmente, pensamos que o professor não deve reprimir o aluno se ele cria uma nova palavra dentro das regras da língua, e a usa em uma redação. Desde que haja compatibilidade entre o grau de formalidade do termo criado e o texto no qual ele empregou o termo, por que desestimular essa criatividade? Não havendo palavra na língua para a expressão da idéia a ser transmitida, a criação justifica-se ainda mais.

Assim, é necessário que o professor faça distinção entre regras que produzem novas palavras e regras improdutivas. Por exemplo, substantivos abstratos são formados a partir de adjetivos, por meio de um grande número de sufixos. Todos eles entram em concorrência. Aqueles que aparecem em um maior número de itens lexicais tendem a se tornar produtivos, enquanto os que aparecem em um número menor de itens tornam-se improdutivos. Assim, sufixos como *-eza* e *-idade* são mais produtivos do que *-ia*. O que diferencia *-eza* de *-idade* e que o primeiro só pode formar substantivos abstratos a partir de adjetivos primitivos, enquanto o segundo também se combina a adjetivos derivados.

Por fim, é fundamental que o professor mostre ao aluno que determinadas regras produzem itens lexicais que só poderão aparecer em textos com um determinado grau de formalidade/informalidade. Por exemplo, os produtos de regras de acréscimo de sufixos como *-udo/-*

*uda* (normalmente adicionados a partes do corpo para indicar seu excesso), *-ão* (adicionado a verbos para indicar excesso: *babão*, *chorão*, *pidão*, *etc.*), e outras não deverão aparecer em textos dissertativos e argumentativos, uma vez que se trata de textos impessoais e formais e tais regras produzem itens extremamente pessoais e informais (pejorativos), o que não caberia nos textos em questão.

## CONCLUSÕES

Mudar o ensino no Brasil não é uma tarefa fácil. Uma melhor preparação dos professores e um maior interesse na melhoria do ensino são fundamentais. Um ensino que leve o aluno a não ter medo de expor suas idéias e suas conclusões ao invés de levá-lo a memorizações desnecessárias. Um ensino que explore sua criatividade ao invés de reprimi-la.

A morfologia derivacional de base gerativa tem muito a contribuir. Para isso, as pesquisas nessa área devem ser ampliadas. Mesmo na sufixação, área mais explorada na morfologia gerativa, faltam estudos em quantidade e profundidade suficientes para elucidar as regras da língua. Nos demais processos de formação de palavras (prefixação, composição, etc.), os estudos são ainda mais parcos.

Devem os profissionais da área entender, também, que ensino e pesquisa não são incompatíveis. A negligência com que alguns pesquisadores tratam o ensino de língua é lamentável. Não são raros, no meio acadêmico, aqueles que vêem a pesquisa como uma atividade superior, enquanto o ensino é considerado como atividade menor. Enquanto essa realidade persistir, será difícil mudar alguma coisa no ensino.

Os órgãos governamentais devem, também, estar atentos para a má qualidade do ensino nos níveis fundamental e médio. Cabe a esses órgãos incentivar pesquisadores para que produzam, a partir de suas pesquisas, textos que possam ser utilizados no ensino fundamental e médio.

Enfim, uma mudança no ensino, seja de morfologia derivacional, seja em qualquer área, depende da soma de esforços de governo, meio acadêmico, escolas. Sem essa soma, nada poderá ser feito de produtivo.

BIBLIOGRAFIA

- ARONOFF, Mark. *Word formation in generative grammar*. Cambridge-Massachusetts/London-England: The MIT Press, 1976.
- ARONOFF, Mark & FUEDEMAN, Kirsten. *What is Morphology?* Malden-U.S.A./Oxford-United Kingdom/Carlton-Australia: Blackwell Publishing, 2005.
- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- . *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- . *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHOMSKY, Noam. *O programa minimalista*. Trad.: Eduardo Paiva Rapposo. Lisboa: Caminho, 1999.
- CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. Conciliando processamento linguístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem. **In:** CORRÊA, L. M. S. (org). *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ São Paulo: Loyola, 2006.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DI SCIULLO, Anna-Maria & WILLIAMS, Edwin. *On the definition of word*. Cambridge-Massachusetts/London-England: The MIT Press, 1987.
- JACKENDOFF, Ray. Morphological and semantic regularities in the lexicon. **In:** *Language*, v. 51, n. 3, p. 639-671, 1975.
- MAIA, João Domingues. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: Ática, 2000.
- OITICICA, José. *Manual de análise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1950
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- SCALISE, Sergio. *Generative morphology*. Dordrecht-Holland/Riverton-USA: Foris Publications, 1986.

**A CONSTRUÇÃO DO TEXTO  
COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS  
CONCEITO DE TÓPICO<sup>3</sup>**

*Maria Lúcia Mexias Simon*  
**mmexiassimon@yahoo.com**

**A CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

A noção de texto é central na lingüística textual e na teoria do texto, abrangendo realizações tanto orais quanto escritas, que tenham a extensão mínima de dois signos lingüísticos, sendo que a situação pode assumir o lugar de um dos signos como em "Socorro!". (Stammerjohann, 1975). Para a construção de um texto é necessária a junção de vários fatores que dizem respeito tanto aos aspectos formais como as relações sintático-semânticas, quanto às relações entre o texto e os elementos que o circundam: falante, ouvinte, situação (pragmática).

Um texto bem construído e, naturalmente, bem interpretado, vai apresentar aquilo que Beaugrande e Dressier chamam de textualidade, conjunto de características que fazem, de um texto, e não uma seqüência de frases. Esses autores apontam sete aspectos que são responsáveis pela textualidade de um texto bem constituído:

FATORES LINGÜÍSTICOS	FATORES EXTRALINGÜÍSTICOS
Coesão	Intencionalidade
Coerência	Aceitabilidade
Intertextualidade	Informatividade
	Situacionalidade

***Coerência***

É o aspecto que assumem os conceitos e relações subtextuais, em um nível ideativo. A coerência é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Um texto é coerente quando compatível como conhecimento de mundo do receptor. Observar a coerência é interessante, porque

---

<sup>3</sup> Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CiFEFIL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói-se na relação emissor-receptor-mundo.

### ***Coesão***

É a manifestação linguística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Ex: "Os corvos ficaram à espreita. As aves aguardaram o momento de se lançarem sobre os animais mortos." (hiperônimo) "Gosto muito de doce. Cocada, então, eu adoro." (hipônimo) "—Aonde você foi ontem? — $\phi$   $\phi$  À casa de Paulo. —  $\phi$   $\phi$  Sozinha? — Não,  $\phi$   $\phi$  com amigos." (elipse) Os elementos de coesão também proporcionam ao texto a progressão do fluxo informacional, para levar adiante o discurso. Ex: "Primeiro vi a moto, depois o ônibus." (tempo) Embora tenha estudado muito, não passou. (contraste)

### ***Intertextualidade***

Concerne aos fatores que tornam a interpretação de um texto dependente da interpretação de outros. Cada texto constrói-se, não isoladamente, mas em relação a outro já dito, do qual abstrai alguns aspectos para dar-lhes outra feição. O contexto de um texto também pode ser outros textos com os quais se relaciona.

### ***Intencionalidade***

Refere-se ao esforço do produtor do texto em construir uma comunicação eficiente capaz de satisfazer os objetivos de ambos os interlocutores. Quer dizer, o texto produzido deverá ser compatível com as intenções comunicativas de quem o produz.

### ***Aceitabilidade***

O texto produzido também deverá ser compatível com a expectativa do receptor em colocar-se diante de um texto coerente, coeso,

útil e relevante. O contrato de cooperação estabelecido pelo produtor e pelo receptor permite que a comunicação apresente falhas de quantidade e de qualidade, sem que haja vazios comunicativos. Isso se dá porque o receptor esforça-se em compreender os textos produzidos.

### ***Informatividade***

É a medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, pelo receptor. Um discurso menos previsível tem mais informatividade. Sua recepção é mais trabalhosa, porém mais interessante, envolvente. O excesso de informatividade pode ser rejeitado pelo receptor, que não poderá processá-lo. O ideal é que o texto se mantenha num nível mediano de informatividade, que fale de informações que tragam novidades, mas que venham ligadas a dados conhecidos.

### ***Situacionalidade***

É a adequação do texto a uma situação comunicativa, ao contexto. Note-se que a situação orienta o sentido do discurso, tanto na sua produção como na sua interpretação. Por isso, muitas vezes, menos coeso e, aparentemente, menos claro pode funcionar melhor em determinadas situações do que outro de configuração mais completa. É importante notar que a situação comunicativa interfere na produção do texto, assim como este tem reflexos sobre toda a situação, já que o texto não é um simples reflexo do mundo real. O homem serve de mediador, com suas crenças e idéias, recriando a situação. O mesmo objeto é descrito por duas pessoas distintamente, pois elas o encaram de modo diverso.

Muitos lingüistas têm-se preocupado em desenvolver cada um dos fatores citados, ressaltando sua importância na construção dos textos.

## **A COERÊNCIA TEXTUAL**

Dos trabalhos que desenvolvem os aspectos da coerência dos textos, o de Charolles (1978) é freqüentemente citado em estudos descritivos e aplicados. Partindo da noção de textualidade apresentada por Beaugrande e Dressier, Charolles também entende a coerência como

uma propriedade ideativa do texto e enumera as quatro meta-regras que um texto coerente deve apresentar:

1. Repetição: Diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do discurso. Um texto coerente tem unidade, já que nele há a permanência de elementos constantes no seu desenvolvimento. Um texto que trate a cada passo de assuntos diferentes sem um explícito ponto comum não tem continuidade. Um texto coerente apresenta continuidade semântica na retomada de conceitos, idéias. Isto fica evidente na utilização de recursos linguísticos específicos como pronomes, repetição de palavras, sinônimos, hipônimos, hiperônimos etc. Os processos coesivos de continuidade só se podem dar com elementos expressos na superfície textual; um elemento coesivo sem referente expresso, ou com mais de um referente possível, torna o texto mal-formado.

2. Progressão: O texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não deve limitar-se a isso. Deve, sim, apresentar novas informações a propósito dos elementos mencionados. Os acréscimos semânticos fazem o sentido do texto progredir. No plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma das idéias novas às que são já tratadas. Há muitos recursos capazes de conferir seqüenciação a um texto.

3. Não-contradição: um texto precisa respeitar princípios lógicos elementares. Não pode afirmar A e o contrário de A. Suas ocorrências não podem se contradizer, devem ser compatíveis entre si e com o mundo a que se referem, já que o mundo textual tem que ser compatível com o mundo que representa. Esta não-contradição expressa-se nos elementos linguísticos, no uso do vocabulário, por exemplo. Em redações escolares, costuma-se encontrar significantes que não condizem com os significados pretendidos. Isso resulta do desconhecimento, por parte do emissor, do vocabulário a que recorreu.

4. Relação: um texto articulado coerentemente possui relações estabelecidas, firmemente, entre suas informações, e essas têm a ver umas com as outras. A relação em um texto refere-se à forma como seus conceitos se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros. As relações entre os fatos têm que estar presentes e ser pertinentes.

## A COESÃO TEXTUAL

Um texto, seja oral ou escrito, está longe de ser um mero conjunto aleatório de elementos isolados, mas, sim, deve apresentar-se como uma totalidade semântica, em que os componentes estabelecem, entre si, relações de significação. Contudo, ser uma unidade semântica não basta para que um tal. Essa unidade deve revestir-se de um valor intersubjetivo e pragmático, isto é, deve ser capaz de representar uma ação entre interlocutores, dentro de um padrão particular de produção. A capacidade de um texto possuir um valor intersubjetivo e pragmático está no nível argumentativo das produções linguísticas, mas a sua totalidade semântica decorre de valores internos à estrutura de um texto e se chama coesão textual. (Pécora, 1987, p. 47) Assim, estudar os elementos coesivos de um texto nada mais é que avaliar os componentes textuais cuja significação depende de outros dentro do mesmo texto ou no mesmo contexto situacional.

Os processos de coesão textual são eminentemente semânticos, e ocorrem quando a interpretação de um elemento no discurso depende da interpretação de outro elemento. Embora seja uma relação semântica, a coesão envolve todos os componentes do sistema léxico-gramatical. Portanto há formas de coesão realizadas através da gramática, e outra através do léxico. Deve-se ter em mente que a coesão não é condição necessária nem suficiente para a existência do texto. Podemos encontrar textualidade em textos que não apresentam recursos coesivos; em contrapartida a coesão não é suficiente para que um texto tenha textualidade.

Segundo Halliday & Hasan, há cinco diferentes mecanismos de coesão:

1. **Referência:** elementos referenciais são os que não podem ser interpretados por si próprios, mas têm que ser relacionados a outros elementos no discurso para serem compreendidos. Há dois tipos de referência: a situacional (exofórica) feita a algum elemento da situação e a textual (endofórica)

Ex: Você não se arrependerá de ler este anúncio. – exofórica

Paulo e José são advogados. Eles se formaram na PUC. – endofórica

2. **Substituição:** colocação de um item no lugar de outro no texto, seja este outro uma palavra, seja uma oração inteira. Ex: Pedro

comprou um carro e José também. O professor acha que os alunos estão preparados, mas eu não penso assim.

Para Halliday & Hasan, a distinção entre referência e substituição, está em que, na ocorrência desta, há uma readaptação sintática a novos sujeitos ou novas especificações. Ex: Pedro comprou uma camisa vermelha, mas eu preferi uma verde. (há alteração de uma camisa vermelha para uma camisa verde.)

3. Elipse: substituição por  $\phi$  : omissão de um item, de uma palavra, um sintagma, ou uma frase: – Você vai à Faculdade hoje? –  $\phi$  Não  $\phi$   $\phi$   $\phi$ .
4. Conjunção: este tipo de coesão permite estabelecer relações significativas entre elementos e palavras do texto. Realiza-se através de conectores como e, mas, depois etc. Há elementos meramente continuativos: agora ( abre um novo estágio na comunicação, um novo ponto de argumentação, ou atitude tomada ou considerada pelo falante ); bem ( significa "eu sei de que trata a questão e vou dar uma resposta ")
5. Coesão lexical: obtida através de dois mecanismos: repetição de um mesmo item lexical, ou sinônimos, pronomes, hipônimos, ou heterônimos. Ex: *O Presidente* foi ao cinema ver *Tropa de elite*. *Ele* levou a esposa. Vi ontem um *menino de rua* correndo pelo asfalto. O *moleque* parecia assustado. Assisti ontem a um documentário sobre *papagaios mergulhadores*. *Esses pássaros* podem nadar a razoáveis profundidades.
6. Colocação: Uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico. Ex: Houve um grande *acidente* na estrada. Dezenas de ambulâncias transportaram os *feridos* para o *hospital* mais próximo.

Koch, tomando por base os mecanismos coesivos na construção do texto, estabelece a existência de duas modalidades de coesão:

1.– coesão referencial: existe coesão entre dois elementos de um texto, quando um deles para ser interpretado semanticamente, exige a consideração do outro, que pode aparecer depois ou antes do primeiro ( catáfora e anáfora, respectivamente ) – *Ele* era tão bom, *o meu mari-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do! (catáfora) – *O homem* subiu as escadas correndo. Lá em cima *ele* bateu furiosamente à uma porta. (anáfora).

A forma retomada pelo elemento coesivo chama-se referente. O elemento, cuja interpretação necessita do referente, chama-se forma remissiva. O referente tanto pode ser um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração, ou todo um enunciado. Ex: A mulher criticava duramente todas as suas decisões. *Isso* o aborrecia profundamente. (oração) Perto da estação havia uma pequena estalagem. *Lá* reuniam-se os trabalhadores da ferrovia. (sintagma nominal) No quintal, as crianças brincavam. O prédio vizinho estava em construção. Os carros passavam buzinando. *Tudo isso* tirava-me a concentração. (enunciado)

Elementos de várias categorias diferentes podem servir de formas remissivas:

– pronomes possessivos – *Joana* vendeu a casa. Depois que *seus* pais morreram, ela não quis ficar lá.

– pronomes relativos – É esta *a árvore* à *cuja* sombra sentam-se os viajantes.

– advérbios – Antônio acha *que a desonestidade não compensa*, mas nem todos pensam *assim*.

– nomes ou grupos nominais – Imagina-se *que existam outros planetas habitados*. *Essa hipótese* se confirma pelo grande número de OVNI's avistados.

2. – coesão seqüencial: conjunto de procedimentos lingüísticos que relacionam o que foi dito ao que vai ser dito, estabelecendo relações semânticas e/ou pragmáticas à medida que faz o texto progredir. Os elementos que marcam a coesão seqüencial são chamados relatores e podem estabelecer uma série de relações:

- a) implicação entre um antecedente e um conseqüente: se etc.
- b) restrição, oposição, contraste: ainda que, mas, no entanto etc
- c) soma de argumentos a favor de uma conclusão: e, bem como, também etc.
- d) justificativa, explicação do ato de fala: pois etc.

### *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- e) introdução de exemplificação ou especificação: seja...seja, como etc.
- f) alternativa (disjunção): ou etc.
- g) extensão, amplificação: aliás, também etc.
- h) correção: isto é, ou melhor etc.

E mais as relações estabelecidas por outras conjunções coordenadas e subordinadas.

### CONCEITO DE TÓPICO

Na conversação, parte-se geralmente de uma noção conhecida pelo interlocutor, para a desconhecida que se lhe quer comunicar. Essa noção pode estar disponível na situação, sendo supostamente conhecida pelo ouvinte, ou pode ser um dado a ser ativado em sua memória. A noção já conhecida que serve de ponto de partida do enunciado é o tópico. A noção desconhecida chama-se comentário. A definição tradicional de sujeito "ser sobre o qual se declara alguma coisa" é mais bem aplicada à noção de tópico. Ex: – Essa máquina, ela reproduz cem cópias por minuto. – As construções de tópico são normalmente características do discurso coloquial e do diálogo em que o falante escolhe como ponto de partida de seu enunciado um elemento qualquer que julga se objeto de atenção de seu interlocutor. Na escrita, o tópico também está presente, e serve de ponte entre dois períodos seqüencializados no texto. O processo de topicalização consiste em fazer de um constituinte da frase o tópico, cujo comentário é o restante da frase. Na asserção, a topicalização faz do sintagma-nominal-sujeito o tópico da frase, embora o sintagma-nominal-objeto e o sintagma-preposicional façam parte do sintagma-verbal. Ex: –Os sinos, já não há quem os dobre. – A Brasília, só irei na próxima semana. Na análise da conversação, o tópico também é o assunto tratado pelos interlocutores. Uma mesma conversação pode conter vários tópicos.

BIBLIOGRAFIA<sup>4</sup>

AZEREDO, J. C. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio: Jorge Zahar, 1993.

KOCH, Ingedore. *Coesão e coerência textual*. S. Paulo: Ática, série Princípios.

EXERCÍCIOS

1. Qual a ambigüidade nas frases? Como poderia ser desfeita?

a) Mando-lhe uma cadelinha pela minha criada que tem as orelhas cortadas.

b) Vi o ladrão da janela.

c) Comprei o retrato do menino.

2. Qual o efeito da inversão nos exemplos?

a) – Gostou do pu<sup>di</sup>m? – O pu<sup>di</sup>m eu não comi.

b) – Conheceu o noivo da sua pri<sup>ma</sup>? – Conheci. Alto, ele é.

3. Complete a seu gosto:

Estes são os olhos aos quais \_\_\_\_\_

Estes são os olhos cujo \_\_\_\_\_

Estes são os olhos pelos quais \_\_\_\_\_

Estes são os olhos onde \_\_\_\_\_

Estes são os olhos que \_\_\_\_\_

---

<sup>4</sup> DESSAS OBRAS FORAM RETIRADAS AS DEMAIS CITAÇÕES.

**ABORDAGEM DOS MORFEMAS DERIVACIONAIS EMPREGADOS NAS CANTIGAS D'AMIGO GALEGO-PORTUGUESAS**

*Maria Regina Pante (UEM)*  
[mrpante@uem.br](mailto:mrpante@uem.br)

**RESUMO**

Este artigo aborda, de maneira sistemática, os sufixos empregados nas Cantigas d'Amigo Galego-Portuguesas, bem como sua frequência no *corpus*. Com base em gramáticas históricas e em dicionários etimológicos, buscamos os sentidos dos sufixos empregados e apresentamos, sempre que possível, a regra de formação empregada.

**Palavras-chave:** diacronia, lexicologia, morfemas derivacionais.

**INTRODUÇÃO**

A derivação sufixal ou sufixação é um processo de formação morfolexical extremamente produtivo na história da língua portuguesa. Sua participação na formação do léxico português é de extrema relevância, principalmente quando são abordados textos pertencentes à primeira fase da língua, séculos XII a XVI, importante etapa do estabelecimento de um léxico tipicamente português. Com base em um *corpus* representativo da primeira fase do português arcaico (*Cantigas de Amigo galego-portuguesas*), estudamos os sufixos em uso no português desse período de formação do léxico da nossa língua e observamos o sistema derivacional em seus aspectos funcionais e semânticos, considerando possíveis mudanças em relação ao latim e ao português contemporâneo.

No que concerne ao estudo da morfologia derivacional em uma perspectiva diacrônica, as chamadas gramáticas históricas 'didáticas' são fontes preciosas. Malkiel define gramática histórica como

Uma organização formal de dados estritamente lingüísticos que dizem respeito mais à estrutura do que ao léxico e que são interpretados numa perspectiva diacrônica; ou seja, pressupõe-se pelo menos a existência de dois conjuntos de formas paralelas separadas por um período de tempo suficientemente extenso (...). Toda a gramática histórica é, por definição, comparativa e a comparação requerida consiste numa confrontação ponto por ponto de dois estádios sucessivos razoavelmente distantes da mesma

Corroborando com a definição do autor, percebe-se que a grande maioria das gramáticas históricas das línguas românicas apresenta o confronto entre o Latim e o estado atual de uma língua. Os gramáticos históricos da língua portuguesa, em sua maioria, partem da descrição da evolução da nossa língua, desde a origem até ao período que se pretende estudar. Em consequência, eles elegem o método histórico-comparativo, tanto para estabelecer a comparação entre estádios diferentes do português, quanto para comparar o português com outras línguas românicas.

Em um primeiro momento, parece que a diacronia é privilegiada, devido ao seu caráter explicativo; no entanto a sincronia (ou sincronias), por vezes, assume objetivo central e, nesses casos, o caminho se dá do presente para o passado, embora o presente seja resultante de evoluções verificadas ao longo dos tempos.

Said Ali ([1931] 1964: 11), no prólogo da sua *Gramática Histórica*, esclarece que se tratava de "uma gramática histórica que, sem desprezar a evolução do latim para o português, estudava particularmente as alterações do idioma nas diversas fases do português histórico, isto é, no largo período decorrido desde o tempo que se conhece o português como língua formada e usada em documentos". Para ele, portanto, o confronto do português da época com o português arcaico era mais importante do que a comparação com o latim, característica que diferenciou sua obra das demais gramáticas históricas contemporâneas ao autor.

Excetuando-se a sua obra, nos estudos da morfologia histórica do português, constata-se, primeiramente, que há uma falta de delimitação do período a ser abordado e, em segundo lugar, que os sufixos são pouquíssimo estudados diacronicamente. Um último aspecto que convém registrar é o fato de que, na maioria das gramáticas históricas, não é possível averiguar com uma maior certeza qual a produtividade dos morfemas derivacionais e quais os seus significados. Além do mais, devido a essa falta de delimitação do período a ser analisado, percebe-se que muitos dos morfemas derivacionais apontados como produtivos não o são, enquanto outros, apontados como improdutivos, aparecem com alta frequência.

Os morfemas derivacionais podem apresentar distintas signifi-

cações, o que pode ser resolvido com uma classificação semântica de cada um. Um outro aspecto a ser considerado é a base sobre a qual se anexa o sufixo: base nominal substantiva, base nominal adjetiva, base adverbial ou base verbal, pois há casos em que um mesmo sufixo vem anexado a bases de natureza distinta, resultando, obviamente, em sentidos distintos.

Nesse sentido, Said Ali apresenta riquíssimo levantamento e descrição minuciosa dos sufixos formadores de substantivo, de adjetivos e de verbos; traz a etimologia desses sufixos e de alguns derivados e analisa as mais variadas significações que os sufixos transmitem às bases.

## OS SUFIXOS EMPREGADOS NO PORTUGUÊS ARCAICO (SÉCULOS XII A XIV)

Devido à brevidade deste trabalho, não será realizada uma descrição minuciosa de todos os sufixos constantes nas gramáticas históricas, mas apenas dos sufixos empregados no *corpus* em questão. Não serão analisados os sufixos *-ADO*, *-UDO*, *-IDO*, por estarem situados entre a flexão dos verbos e a derivação dos nomes. (Os sufixos estão em ordem alfabética, não por ordem de frequência, a qual está entre parêntese); indica-se com um *X* a base à qual foi anexado o sufixo.

1) *-AGEM* (1 ocorrência): do latim *-aticu-*, o sufixo *-agem* produziu o adjetivo *selvagem* (também usado como substantivo) e uma série de substantivos que, no português atual, são todos do gênero feminino, exceto *personagem*, que é de dois gêneros. Esse sufixo apresenta sentidos diversos: noção coletiva: em que há muito *X*: *plumagem*, *pastagem*; significam ou significavam certos impostos: em que se paga *X*: *carceragem*, *portagem*; atos ou estados: ato de *X*: *malandragem*, *vadiagem*. No *corpus*, encontramos *LINHAGE*: que tem *X*: genealogia, geração, estirpe, família, sentido vindo da palavra-base *linha* (ligação).

2) *-AL* (8 ocorrências): do latim *-alis*, tem significado em *SIGNAL*. A produtividade em português se estabelece como formador, sobretudo, de adjetivos de bases nominais com significado de “qualidade de *X*” ou apenas com função de reforço: *DESCOMUNAL*, *DESIGUAL*, *DESLEAL*, *MENTIRAL*, *MORTAL*, *NATURAL*. No sentido de

“planta que produz X”, ocorre apenas em *AVELÃAL* (*AVELANAL*).

3) -ARIA, -IA (5 ocorrências): significa “ação característica de X”, donde “coletivo de X”, “local onde se encontram muitos X”: *ROMARIA*. Esse sufixo formado de -ARIO e -IA associava-se inicialmente a significações de -IA como “ação típica de X”: *MAESTRIA*, *SOBERVIA*; “característica de quem é X”: *SABEDORIA*; “local administrado por um X”: *BAILIA*.

4) -ÇON (10 ocorrências): Abstratos derivados de verbos normalmente com o sentido de “ato de X” muitas vezes com o sentido já opaco, sobretudo nos que passaram a indicar substantivos concretos ou naqueles cujo radical já não é visível: *CORAÇON*, (ou *CORAÇOM/CORAÇÕES*), *ORAÇON*, *SAGRAÇON*, *SAZON*, *TRAIÇON*, *BEENÇON*, *PARTIÇON*, *PEDIÇON*, *RAZON* (ou *RAZOM*), *PRISON* (*PRIJÕES*).

5) -DADE, -TADE (8 ocorrências): Formador de abstratos derivados de adjetivos ou de substantivos com o significado de “característica de quem ou daquilo que é X”; muitos casos são derivados do próprio latim e têm o significado sufixal opaco: *BONDADE*, *CARIDADE*, *FALSIDADE*, *PURIDADE*, *SOIDADE(S)* (*SUIDADE*), *TORPIDADE*, *VERDADE*, *VOONTADE*.

6) -ECE, -EZA (2 ocorrências): “Característica de quem ou daquilo que é X”: *SANDECE*, *TRISTEZA*.

7) -EDO (1 ocorrência): Só ocorre em *AVELÃEDO* (*AVELANEDO*) com a significação de grande quantidade, conjunto, coletivo.

8) -EIRO (11 ocorrências): Normalmente substantivos e adjetivos derivados de nomes significando “aquele que ou daquele que (trabalha com, está em, tem, em que se guardam) X”, com grande número de casos opacos: *BARQUEIRO*, *CAVALEIRO*, *ESCUDEIRO*, *MANDAIDEIRO*, *MARTEIRO*, *MONTEIRO*, *VERDADEIRO*. Por meio dos sufixos -EIRO, -EIRA, derivam-se muitos nomes de plantas ou de árvores com os nomes dos respectivos frutos, flores ou outros vegetais: *AVELÃEIRA* (*AVELANEIRA*). Por outro lado, temos também casos de significação opaca ou com indicações locativas: *CARREIRA* (caminho de carros, por onde passam os carros), *FRONTEIRA* (que está em frente), *RIBEIRA* (terreno banhado por um rio).

9) -ELA, -INHO(A) (7 ocorrências): Nomes derivados de no-

mes que normalmente denotam valores como “aquele que é um *X* pequeno ou delicado” ou adjetivos derivados de adjetivos que significam “qualidade de quem é bem *X* (ou *X* de uma maneira sutil, graciosa, delicada)”: *BAIOZINHO*; *DONZELA*, *FREMOSINHA*, *MANSELINHO(A)*, *PASTORELA*, *PASSARINHA*, *PONCELA*.

10) –ES (2 ocorrências): sufixo que indica substantivos derivados de nomes com o sentido de “quem ou aquilo que é proveniente de *X*”: *FRANCÊS*, *PORTUGUESE(S)*.

11) –IÇO (1 ocorrência): Do particípio do pretérito de certos verbos, derivam-se, por meio do sufixo –IÇO, adjetivos que denotam propensão para um ato ou facilidade de se poder realizar o dito ato. Outras vezes ocorre com o sentido opaco: *SERVIÇO*.

12) –NTE (4 ocorrências): Sufixo originário do particípio latino em –ENDA, hoje não tão produtivo, traz 4 ocorrências no *corpus*: *CREENTE*, *SEMBRANTE*, *ENTENDENTE*, *MALDIZENTE*.

13) –ON (1 ocorrência): Nomes derivados de bases nominais que normalmente denotam valores como “aquele que é um *X* pequeno ou delicado” ou adjetivos que significam “qualidade de quem é bem *X* (ou *X* de uma maneira sutil, graciosa, delicada)”: *PADRON*.

14) –OR, –URA, DOR (20 ocorrências): Têm em comum a ligação com bases participiais do verbo. As formas mais antigas com –OR muitas vezes formam abstratos com sufixo opaco a partir do radical verbal: *ALVOR*, *AMOR(ES)*, *PAVOR*, *SABOR*. O sufixo –DOR, por sua vez, tem significado claramente agentivo e deriva de participios, isto é, “aquele ou aquilo que *X*”: *DIZEDOR*, *ENTENDEDOR*, *MENTIDOR*, *MERECEDOR*, *PASTOR*, *PECADOR*, *PERDOADOR*, *REMADOR*, *SABEDOR*, *SOFREDOR*, *TRAEDOR*, *TROBADOR(ES)*. Os derivados de –URA mais antigos são deverbais e não têm o traço [+humano], podendo significar “lugar onde se *X*”: *ESTREMADURA*. Quando derivados de adjetivos, formam abstratos que significam “característica de quem ou daquilo que é *X*”: *CORDURA*, *LOUCURA*, *MESURA*.

15) –OSO (7 ocorrências): Sufixo bastante produtivo, forma adjetivos derivados de nomes com o sentido específico de “qualidade de quem ou daquilo que tem muito *X*”: com muitos casos de opacidade: *BRIOSAS*, *FREMOSO(AS)*, *OMILDOSO*, *PODEROSA*, *QUEI-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

XOSO(A), VIÇOSA. Às vezes, o adjetivo pode ter o sentido ativo, significando “produzir ou provocar alguma coisa”: *SABOROSO*.

16) –UME (1 ocorrência): Sufixo que forma nomes com noção coletiva: *QUEIXUME*.

17) –UDO (1 ocorrência): Forma adjetivos denominais com o valor de “qualidade de quem ou daquilo que tem X grande”. No *corpus*, temos apenas o registro da forma *SANHUDO(A)*.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se pode observar, muitos dos sufixos elencados nas gramáticas históricas não apresentam uma ocorrência efetiva no *corpus* em questão. Não encontramos, por exemplo, formações com os sufixos –VEL, derivação bastante produtiva no português atual, e apenas uma com os sufixos –IÇO, –EDO, –UDO, –UME. Por outro lado, temos grande produtividade dos sufixos formadores de substantivos abstratos, como –ÇON e –MENTO, dos quais o primeiro, devido à obscuridade das bases às quais se aplica, cederá lugar ao último. Eram produtivos, e ainda o são, os sufixos –AL; –ARIA, –IA; –EIRO, –EIRA; –OR, –URA, –DOR; –DADE, –OSO. No entanto, entendemos que são necessárias mais investigações com outros documentos dos mesmos períodos para que se possa realmente constatar a alta ou baixa produtividade dos sufixos em questão.

### REFERÊNCIAS

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CUNHA, Antônio Geraldo da. (Coord.). *Vocabulário histórico cronológico do português medieval*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. CD-ROM.

MALKIEL, Yakov. A Tentative Typology of Romance Historical Grammars. **In:** *Essays in Linguistic Themes*, Oxford: Blackwell, 1960, p. 71-164 (também em *Lingua IX-4*, 1968)

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: Imprensa Naci-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

onal Casa da Moeda, 1999.

NUNES, José Joaquim. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa: Clássica, 1945.

SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: UNB, 2001.

VIARO, Mário Eduardo. *Para um estudo de semântica sincrônica dos sufixos derivacionais em português do século XIII*. Estudos Linguísticos, Taubaté: Unitau, 2003. CD-ROM.

**HIPÉRBOLE E ARGUMENTAÇÃO:  
ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO**

Joana D'arc O. Canônico (FAETEC/RJ)  
[canonico@rjnet.com.br](mailto:canonico@rjnet.com.br)

**RESUMO**

No momento em que se busca a objetividade dos enunciados e, ao mesmo tempo, precisa-se adicionar um caráter de espetáculo aos fatos relatados, para demonstrar a abrangência e a grandiosidade dos acontecimentos, o uso da *hipérbole* vem-se apresentando, com insistência, no discurso das colunas políticas e editoriais jornalísticos. Constatamos a importância desses elementos, na construção argumentativa do diálogo escritor/leitor, em modelos textuais dessa natureza. Verificamos que tais recursos dão suporte à retórica do enunciador, contribuindo para a disseminação de sua visão de mundo.

O presente trabalho pretende apresentar a análise feita em alguns livros didáticos, em que se verificou o tratamento que estes manuais reservam à *hipérbole*, no Ensino Médio. Analisamos livros que apresentam a rubrica do MEC, órgão responsável, também, pela organização dos PCNs, por julgá-los divulgadores da proposta de ensino que defendem. Em seguida, pretende-se discutir o uso da referida figura, em um texto de editorial jornalístico. Propomos um estudo desta figura no nível lexical, analisando as palavras responsáveis pelo sentido hiperbólico; e no nível morfológico, em que demonstraremos os constituintes na formação de alguns vocábulos. Posteriormente, observaremos a macroestrutura textual, para compreender as relações de sentido que se articulam com a figura, na produção dos discursos, cujo objetivo retórico é a persuasão. Sob esta perspectiva, privilegiaremos a língua em funcionamento, utilizada como elemento de interação e, sobretudo, de veiculação de visão de mundo do jornalista.

**Palavras-chave:** Discurso, Hipérbole, Ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que norteiam o ensino de língua materna, na escola, destacam a prioridade de se trabalhar os conteúdos linguísticos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, para a efetiva prática da linguagem. As pesquisas em torno da língua apontam para a urgência de se perceber o texto como o veículo pelo qual as idéias e valores materializam-se, nas sociedades, por meio de palavras.

É, até certo ponto, consenso entre os educadores que o ensino da língua não pode resumir-se à identificação e fixação de conteúdos, como se apresenta em muitos livros didáticos. Considera-se que o de-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

envolvimento das habilidades e competências que instrumentalizarão o aluno, para o uso do idioma, exigem reflexão sobre a língua e aplicação funcional das regras lingüísticas.

Passados os primeiros anos de aprendizado da língua, em que são ensinadas as noções básicas dos conteúdos da linguagem, o aluno do Ensino Médio encontra-se em condições de refletir sobre o idioma e interagir com modalidades textuais cada vez mais complexas, que lhes darão subsídios para compreensão de diferentes textos que circulam, em sociedade. É por meio deles que o leitor analisa a realidade social da qual faz parte, para sobre ela inferir. É, pois, neste momento, que o ensino das *figuras de linguagem*, muitas vezes iniciado no Ensino Fundamental, consubstancia-se. Espera-se que o educando, nesta fase do aprendizado, tenha amadurecimento lingüístico para perceber nuances de significado, internalizar certos conhecimentos de língua e aplicá-los, na produção dos próprios textos.

Tais orientações exigem que o material didático que chega às mãos do professor seja coerente com o postulado pelas diretrizes de ensino, para o desenvolvimento cabal do educando, permitindo-lhe conhecimento lingüístico que lhe dê condições de posicionar-se diante da realidade na qual se insere.

No momento em que se busca a objetividade dos enunciados e, ao mesmo tempo, precisa-se adicionar um caráter de espetáculo aos fatos relatados, para demonstrar a abrangência e a grandiosidade dos acontecimentos, o uso da *hipérbole* vem-se apresentando, com insistência, no discurso das colunas políticas e editoriais jornalísticos. Constatamos a importância desses elementos, na construção argumentativa do diálogo escritor/leitor, em modelos textuais dessa natureza. Verificamos que tais recursos dão suporte à retórica do enunciador, contribuindo para a disseminação de sua visão de mundo.

O presente trabalho pretende apresentar a análise feita em alguns livros didáticos, em que se verificou o tratamento que estes manuais reservam à *hipérbole*, no Ensino Médio. Analisamos livros que apresentam a rubrica do MEC, órgão responsável, também, pela organização dos PCNs, por julgá-los divulgadores da proposta de ensino que defendem. Em seguida, pretende-se discutir o uso da referida figura, em um texto de editorial jornalístico.

A HIPÉRBOLE NOS MANUAIS DE ENSINO MÉDIO

O primeiro livro verificado, de Leila Lauer Sarmento e Douglas Tufano, *Português: Literatura, Gramática e Produção de Textos*, publicado em volume único, apresenta a chancela do MEC através do código PNLEM 2006<sup>5</sup>. A obra tem seu conteúdo organizado separadamente em três seções, conforme título.

Embora os autores apresentem um capítulo (primeiro) destinado à “Arte da palavra”, em que fazem um resumo das formas e importância da linguagem, em que comentam as possibilidades de comunicação humana, antes mesmo da palavra e explicam a exploração artística do real pelo texto literário, é na parte destinada à “Produção de Textos”, intitulada “relação entre sentido e contexto” (cap. 44) que os autores abordam, entre outros conceitos, os relativos às figuras. Utilizando como abertura a música “*Metáfora*” de Gilberto Gil, explicam que figuras são “recursos semânticos usados para realçar e dar maior expressividade às palavras, permitindo empregá-las num sentido diferente do convencional” (360).

Dentre as nove figuras relacionadas, sem critério definido, encontra-se a *hipérbole*, definida como “uma figura de linguagem que ocorre quando se escolhe usar uma palavra ou expressão exagerada, em geral para dar maior ênfase à frase” (361). A exemplificação apresenta o verso de Drummond “...mas a poesia deste momento inunda minha vida inteira”. A explicação utilizada enfatiza a *hipérbole* como recurso da frase, e não se evidencia o discurso do produtor, representado pela *hipérbole*, na frase; aspecto que se deve frisar, ao se ensinar a figura.

Outro livro analisado, credenciado pelo MEC/06, foi *Língua Portuguesa* de Heloísa Harue Takazak, cuja apresentação é também em volume único. Na apresentação, a autora destaca que seu livro aborda “a linguagem, como geradora de significação e organizadora do mundo e da própria identidade...”.

O volume expõe os assuntos de forma diferente da convencional<sup>6</sup>. Organizado em vinte e quatro capítulos, distribuídos por áreas de

---

<sup>5</sup> Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

<sup>6</sup> Normalmente, a organização é feita em: gramática, Literatura e Produção Textual.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

interesse, os tópicos são diluídos pelo livro em subtítulos: em Língua, por exemplo, há uma explanação concisa de textos que discutem o uso da língua; Literatura apresenta alguns modelos de textos literários. O livro leva ao conhecimento do aluno, variados textos que circulam em sociedade (imprensa, discurso político-religioso...), e oferece dois apêndices, cuja discussão é “Questões de Estilo”, em que são apresentados os períodos literários; “Linguística e Gramática” com enfoque nas estruturas linguísticas. A autora reservou o estudo das figuras para a seção de gramática, após conceitos de regência verbal, apesar de abordar diferentes modelos textuais, ao longo do livro.

A explicação sobre as figuras informa-nos que “permitem a quem fala ou escreve sugerir conteúdos subjetivos ao que está sendo dito” (353). Em seguida, é apresentada uma relação de dez figuras, sem nenhum critério aparente. A *hipérbole* é definida pela autora como a que “consiste em exagerar uma idéia com objetivo de enfatizá-la” (356). A exemplificação é oferecida com fragmentos de música de Cazuzza: “Paixão cruel desenfreada/ te trago mil rosas roubadas” (Idem).

A partir da proposta feita na introdução do livro, a autora aborda textos variados, mas apenas como modelos textuais formalmente diversos, perdendo a oportunidade de apresentar os discursos distintos, produzidos com textos de objetivos diferentes e contratos de comunicação específicos. Outro equívoco percebido é a discussão das figuras na seção de conceitos gramaticais, mesmo destacando-se que sugerem “conteúdos subjetivos”. Porque não em “questão de estilo”?

Os autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães autores do livro seriado – *Português Linguagens: Literatura, Produção de Textos e Gramática* –, apresentam uma proposta de produção de textos “desenvolvida com um enfoque inovador: a dos gêneros textuais ou discursivos, procurando dar conta dos diferentes gêneros que circulam socialmente, como a notícia (...) o editorial, o texto dissertativo-argumentativo”, conforme destacam os autores. No capítulo 6, volume I, Língua: uso e reflexão, em Introdução à estilística: figuras de linguagem, são introduzidos os conceitos sobre figuras. Após uma relação de figuras citadas sem critérios definidos, os autores utilizam dois versos (Queria querer gritar setecentas mil vezes/ Como são lindos, como são lindos os burgueses!) para destacar que “o eu-lírico”, com a intenção de impressionar o interlocutor exagera ao

dizer o número de vezes que queria querer gritar como são lindos os burgueses” (69). A definição dos autores é de que “Hipérbole é a figura de linguagem que consiste em expressar uma idéia com exagero”. Os autores apresentam o conceito de figuras pertinente ao texto literário, não se envolvem nas questões discursivas. Quando oferecem exercícios de “Semântica e interação”, privilegiam a imagem não-verbal.

Outro autor verificado foi de Douglas Tufano, *Estudo de Língua e Literatura*, volume I. O livro apresenta-se didaticamente dividido em duas partes: a primeira reservada à Literatura, separando distintamente Teoria Literária de História da Literatura. A segunda parte coube à Gramática. No capítulo 8, da primeira parte, o autor introduz os conceitos referentes às figuras, com o subitem “uma forma especial de escrever” (ou de dizer?). Embora advirta que não são “exclusivos da Literatura, esses recursos de expressão, chamados **figuras de linguagem**, são muito explorados pelos escritores” (52-3).

O autor divide as figuras em três grupos, “conforme o nível em que ocorrem”<sup>7</sup> (53). Relacionada entre as figuras de pensamento e com explicação etimológica: “do grego hipperbolé (“ação de lançar sobre”), Tufano explica que “ocorre a hipérbole quando, para realçar uma idéia, exageramos na sua apresentação” (56). Os exemplos são apresentados ao acaso: “Estou morrendo de sede! Vou beber alguma coisa” (idem).

O quinto livro analisado foi *Novas Palavras*, volume I, dos autores: Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. O volume traz três divisões: Literatura, reservado aos conceitos literários; Gramática, destinada aos conceitos da estrutura da Língua e Redação e Leitura, dedicada à produção textual. Os autores nada apresentam sobre as figuras.

*Letras e Contextos: Língua, Literatura e Redação* em volume único, de autoria de Rose Jordão e Clenir Bezezi de Oliveira, apresenta-se dividido em três partes: Língua, Literatura e Redação. Curiosamente, as noções sobre figuras de linguagem e níveis de significação são apresentados em apêndice final, desvinculado do corpo do livro,

---

<sup>7</sup> O autor não explica quais são os níveis, apenas relaciona as figuras.

apesar de haver um capítulo dedicado a questões referentes à importância das palavras, no texto. Ora, por que não inserir as figuras neste capítulo? Que são as figuras senão palavras comuns em uso especial, intencional?

No tópico referente às figuras, as autoras explicam que “para dar novas dimensões e novos significados às palavras existem vários recursos semânticos, fonéticos, morfológicos ou sintáticos denominados **‘figuras de linguagem’**” (163). A hipérbole, classificada como recurso semântico, é assim definida e exemplificada: “Na hipérbole ocorre o exagero de uma idéia que engrandece ou diminui o objeto em questão: “Chorei bilhões de vezes com a canseira/ de inexorabilíssimos trabalhos!” (Augusto dos Anjos)” (613). Como não se faz outra observação, tem-se a impressão de que “recursos semânticos”, “fonéticos” e “morfológicos” são conceitos dissociados das palavras, sem relação com a produção e leitura de textos. Quanto à definição de hipérbole, metalinguagem pura: o que quer dizer “engrandece ou diminui o objeto em questão”? De que forma esta informação contribui para a reflexão linguística do aluno?

Ernani Terra e José de Nicola são os autores de *Português: de olho no mundo do trabalho*, obra que apresenta o carimbo PNLEM/2006/FNDE- Ministério da Educação. O livro direcionado ao Ensino Médio apresenta seu conteúdo em um único volume dividido em Produção de Textos, Gramática e Literatura. As figuras de linguagem são apresentadas no capítulo 2- *A linguagem literária*, Literatura. Classificadas como “palavras” usadas para fazer “associações de imagens muitas vezes inusitadas”, podem ser consideradas, às vezes como “desvios como reforço de mensagens”. Os autores reconhecem “três tipos de figuras”: de sintaxe, pensamento e palavras. A hipérbole, classificada entre as figuras de pensamento, segundo os autores “consiste na exageração (*sic*) de uma idéia”.

Conforme verificado nos vários livros direcionados ao Ensino Médio, o conceito da *hipérbole*, como das demais figuras, continua sendo ensinado em forma de metalinguagem que nada acrescenta à competência comunicativa do aluno. Tampouco a visão de texto como unidade significativa, em que vários aspectos se interagem, para construir sentido, é explorada pelos autores selecionados. Nossa proposta de trabalho com o texto jornalístico pretende explorar mecanismos linguísticos e extralinguísticos que julgamos pertinentes, para se fazer

a leitura crítica e reflexiva de textos da mídia, aliando o saber necessário ao desenvolvimento lingüístico dos estudantes.

## UMA ALTERNATIVA AO ENSINO DA HIPÉRBOLE

Nos livros didáticos analisados, as figuras são exploradas como recursos literários e, às vezes, publicitários, raramente são apresentadas em outros gêneros textuais. O texto é “uma unidade de sentido”; a macroestrutura textual é construída de pequenas unidades relacionadas coerente e coesivamente, para formar o todo significativo. Quando se analisam as palavras isoladamente, sem levar em conta tais fatores, está-se sujeito a incorrer em erros de interpretação, pois se perde o efeito de conjunto e, conseqüentemente, o discurso produzido não é captado.

Lei é considerar, como salienta Costa Val (1999: 10), os “fatores pragmáticos da textualidade” que interferem na produção dos enunciados. O texto é um discurso lançado em direção ao leitor, com quem o escritor pretende dialogar. A *intencionalidade* está presente para alcançar a *aceitabilidade* almejada pelo produtor textual, quando planeja seu texto. Nesta etapa, analisaremos um texto de Villas Boas Correa, colunista político do Jornal do Brasil e verificaremos com que medida a *hipérbole* faz parte da estratégia do jornalista, na seleção dos termos que favoreçam a recepção da mensagem, pelo destinatário. A intenção é oferecer leituras possíveis do texto à luz das teorias discursivas, para sugerir um olhar mais atento aos recursos da *hipérbole*, na construção dos discursos textuais. Pretendemos demonstrar como palavras comuns articulam-se em torno de um discurso premeditado, gerando sentido novo.

Segundo Baccaga (2000: 32), “toda palavra dirige-se a um interlocutor presente ou ausente (o outro): ou seja, há sempre um auditório estabelecido (...), e procura persuadir, convencer...” Ressaltaremos as pistas deixadas pelo escritor e que devem ser decifradas pelo leitor, para a concretização do diálogo. A escolha léxica, a ordem dos termos no enunciado, a preferência por determinados períodos são apenas alguns fatores que consideraremos para decodificar as idéias. Comprovaremos que a *hipérbole* se presta a todos estes artifícios discursivos. Ela é uma figura que favorece a argumentação, possibilita variadas construções e pode constituir-se em fragmentos ou, até mesmo, unidades textuais.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Alguns teóricos sustentam, com frequência, que os índices de persuasão estão inscritos no próprio texto em marcas perceptíveis na cadeia discursiva, verdadeiras "pistas" que se oferecem ao desvendamento textual; acreditamos que, com frequência, são legitimadas pela *hipérbole*. Para Fiorin (1997: 52) "o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação..." e as *hipérboles* funcionam como peças importantes deste jogo, como observaremos. Suárez Abreu (1997: 52) também vê nesta categoria de figura "recursos linguísticos a serviço da persuasão" e Citteli (1994: 21) entende que "as figuras são utilizadas para criar efeitos ideológicos". Demonstraremos que este suporte pode-se dar com termos, orações e períodos, cujos sentidos são construídos pela *hipérbole*.

Certamente outras figuras povoam a organização do texto da coluna política articulando-se globalmente em sua estruturação. A linguagem figurada é utilizada pelos colunistas como elemento facilitador do discurso, pois transmite coloquialidade, é expressiva, sugere familiaridade. O presente estudo da *hipérbole* mostrará particularidades pouco ou nada exploradas em estudos convencionais. A variedade de construções *hiperbólicas* ultrapassa os modelos apresentados pelos textos didáticos, que privilegiam apenas palavras isoladas, sem se deterem nos aspectos de construção textual, com o objetivo que propomos.

Em *Gramática da Língua Portuguesa*, Vilela e Koch (2001:18) consideram que o sistema linguístico é o resultado de uma intrincada combinação de morfemas e lexemas que associados "resultam grupos de palavras, frases, textos...". Sustentam ainda que as palavras (plano lexical) relacionam-se entre si sintática e textualmente construindo um todo significativo, numa relação sintagmática e/ou paradigmática, que servirá à comunicação; é neste uso que devemos considerar não a *hipérbole*, mas o sentido hiperbólico criado pelas palavras. Nossa intenção é percorrer este caminho na investigação do texto proposto: apresentar uma análise inicialmente das palavras isoladas, posteriormente, apresentaremos um estudo dos constituintes de certos vocábulos considerados hiperbólicos. Em seguida demonstraremos de que forma os vocábulos se completam, configurando um sentido *hiperbólico* no nível frásico, em estruturas sintáticas simples e complexas. Finalmente, investigaremos como os conceitos retóricos são articulados com o respaldo da figura citada, organizando-se em forma de discurso, para se

configurarem como textos.

### ***A hipérbole e a subjetividade do enunciador: uma leitura textual***

Selecionamos para esta fase a coluna intitulada “O que Lula perdeu com a copa” (Villas Bôas Corrêa/05/07/2006) que será assim esquematizada: por considerá-la texto argumentativo destacaremos o assunto, a temática abordada, o título sugerido e a tese defendida pelo enunciador. Para a análise, estabelecemos o seguinte critério: separamos as palavras responsáveis pelo campo semântico do sentido *hiperbólico*, por classe, comentando-as; na seqüência apresentamos um estudo dos constituintes de alguns vocábulos, para demonstrar que o sentido *hiperbólico* muitas vezes encontra-se na formação da palavra, como afirma Ullmann (1964). A etapa posterior será de análise da relação dos termos - na construção textual-, para identificar, por meio das pistas deixadas pelo enunciador, a produção do sentido hiperbólico, que sugere intenções por trás das palavras.

#### **Texto I - O que Lula perdeu com a copa**

JB 05/07/2006 – Villas Bôas Corrêa (repórter político)

Nem a mais insidiosa má vontade pode criticar o comportamento de surpreendente bom senso e inusitado comedimento do candidato-presidente Lula ao longo da fase de delirante euforia até a catástrofe vexaminosa da Seleção de Parreira e dos supercraques humilhados pela França do veterano Zidane, em provação nacional só comparável com a de 66, na Copa da Inglaterra, quando o Vicente Feola emplacou a proeza de disputar um campeonato do mundo sem escalar o time titular.

Águas passadas. O nosso presidente-candidato em campanha em tempo integral desde o começo do ano é um confessado fanático por futebol. Se não chegou a ser um aspirante a Pelé, depois de passar pelo Senai para conquistar a habilitação para o primeiro emprego como torneiro mecânico, foi um peladeiro habilidoso, que não brigava com a bola e cumpria uma extravagante rotina com os colegas. Á hora do almoço, mal soava a sineta da fábrica, a turma disparava com o pesado macacão e as botas de couro áspero para o boteco. Despejavam na goela dois ou três cálices e corriam para a pensão onde se empanturravam com a gororoba. Dali, corriam para o campinho de terra para a pelada que terminava com o apito da fábrica.

Tal esquema de treinamento não formou nenhum titular dos clubes que disputam campeonatos oficiais. Mas consolidou a paixão do presidente

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

pelo futebol e ajuda a entender o seu exemplar comportamento com a Seleção do Parreira, que se encontrou na Europa para cumprir o compromisso de conquistar o hexacampeonato, considerado por todo mundo como favas contadas, mera formalidade para a entrega da taça ao capitão recordista Cafu.

Lula conteve-se, imagina-se com que sacrifícios. E cumpriu os ritos clássicos. Num dos improvisos da safra de candidato, foi perfeito na definição do seu relacionamento: o presidente não tem que se meter com a Seleção. Desdenhou dos supostos dividendos eleitorais no caso da conquista do hexa e dos prejuízos na fatalidade de um insucesso. Em suma, precatado, vacinou-se.

Portanto, não é mais do dever da isenção reconhecer a esperteza do drible nas incertezas do quique da bola. Também não é caso de fugir da especulação calcada na evidência. O presidente manteve a solidariedade no conforto do telefonema a Parreira em cima da desclassificação. E fechou a boca.

É fácil imaginar que a moderação cederia o espaço às mais espalhafatosas expansões de entusiasmo se a Seleção desembarcasse em Brasília com o caneco. Lula não chegaria ao exagero de desfilar no carro de bombeiros pelas amplas avenidas da capital. Mas a recepção no Palácio do Planalto seria de arromba, com a multidão ocupando a Praça dos Três Poderes, foguetório, banda de música. A subida da rampa junto com os campeões, em impulso incontrolado de exaltação, com o boné verde-amarelo enfiado na cabeça, seria um dos momentos culminantes do espetáculo. E não faltariam as embaixadas e a troca de passes com o Ronaldinho Gaúcho, o Robinho, o Kaká.

A imagem do presidente sortudo seria explorada à exaustão nos comícios e nos programas do horário de propaganda eleitoral, com o recado à gratidão do voto.

Sem o hexa, antes mesmo de curada a ressaca da decepção e da raiva, a campanha baixa à realidade. O chorrilho dos escândalos é inesgotável, a cada dia abastecido por arrepiantes revelações.

À mais recente, nada falta para compor o quadro perfeito, com a denúncia encaminhada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) dos nomes dos 2.900 políticos, administradores públicos, pilhados em graves irregularidades que poderiam torná-los inelegíveis. Logo repetida pelo esclarecimento que a suspeita lei eleitoral permite que os acusados recorram à justiça, o quanto basta para escancarar a porteira e permitir que disputem a eleição e, uma vez eleitos, tomem posse e esqueçam o susto.

O presidente do TCU, Adylson Motta, em dueto com o presidente do TSE, ministro Marco Aurélio Mello, lamentam “a falha terrível na lei que permite que um simples recurso suspenda os efeitos da decisão do Tribunal” e engrosse a farra da impunidade.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Mais um para o cordão dos mensaleiros, da gangue do caixa 2, da quadrilha organizada que sacudiu o núcleo do governo e desmantelou a cúpula do PT.

Na fila, os 15 deputados federais investigados pelo STF de envolvimento na roubalheira das ambulâncias superfaturadas, em golpe típico de bandido, terão seus nomes preservados pelo religioso respeito ao sigilo. O próprio STF encaminhou a lista dos mafiosos à CPI dos sanguessugas com a expressa recomendação do cuidado com o sigilo para não respingar lama na turma enterrada no pântano até o gogó.

### **1- Análise geral do texto**

Embora o foco sejam os vocábulos produtores de sentido hiperbólico, para uma visão ampla do texto argumentativo, iniciaremos com identificação dos elementos principais deste tipo de texto: o assunto abordado, a temática discutida, o título sugerido, a tese defendida pelo colunista e os argumentos responsáveis pela defesa do ponto de vista.

**Assunto:** a perda eleitoreira do governo com a saída da seleção brasileira da copa.

**Tema:** o autor pretende criticar os escândalos do governo Lula, especificamente os “2.900 políticos, administradores públicos pilhados em graves irregularidades”.

**Tese:** o texto parte de um ponto de vista: a hipótese sobre como seria a homenagem aos jogadores, caso a seleção brasileira tivesse conquistado o “hexa”, de toda a exploração eleitoreira do evento e do bônus do governo com o fato, mas na verdade o que se quer criticar são as irregularidades do governo.

**Título:** “O que Lula perdeu com a copa”.

No desenvolvimento textual, Villas Boas comenta o que o governo perdeu com a derrota precoce da seleção, na Copa do Mundo. O texto é todo em linguagem hiperbólica, embora analisando as palavras isoladamente não se tenha esta idéia, o que comprova que o efeito de sentido hiperbólico, muitas vezes, é conseguido na totalidade das partes, no relacionamento entre as idéias. Optamos por analisar o sentido de cada parágrafo isoladamente:

**Primeiro parágrafo:** O colunista mostra-se surpreso com o

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

comportamento do Presidente ao manter-se calado diante da derrota da seleção na Copa; donde se infere que o comportamento de Lula é de opinar sobre futebol.

**Segundo parágrafo:** Para justificar o amor que o Presidente tem por futebol (percebido por toda a nação e frequentemente exacerbado em suas metáforas futebolísticas), o autor vai ao passado de Lula e relata para o leitor os tempos de operário do presidente e suas atividades de jogador.

**Terceiro parágrafo:** Apresenta as razões que fizeram do Presidente um apaixonado por futebol.

**Quarto parágrafo:** Comenta o sacrifício do Presidente mantendo-se calado frente à derrota da seleção, cumprindo o que havia prometido durante os jogos: não se intrometer.

**Quinto parágrafo:** Demonstra entender a atitude do Presidente.

**Sexto Parágrafo:** Supõe a atitude do Presidente, caso a seleção tivesse vencido.

**Sétimo parágrafo:** Continuação do anterior: os dividendos da vitória.

**Oitavo, nono e décimo parágrafos:** O colunista volta à realidade para explicar os inúmeros escândalos que o governo continua enfrentando sem a conquista do hexa, o que ajudaria a suavizar os casos.

**Conclusão:** termina em tom de crítica ao STF por pedir sigilo aos nomes dos envolvidos na CPI dos sanguessugas.

*Área semântica de termos hiperbólicos:  
levantamento dos vocábulos por classes*

O léxico de uma língua é composto por palavras gramaticais e palavras lexicais que, juntas, se articulam para produzir o efeito de sentido textual desejado. As primeiras, segundo Martins (1997), são unidades utilizadas para relacionar, recuperar, substituir termos na oração, desempenhando papel relevante na organização sintática e semântica dos elementos da seqüência textual. Fazem parte deste universo os artigos, pronomes, advérbios, conjunções, preposições, etc.

As segundas, palavras nocionais – substantivos, adjetivos, advérbios, verbos –, são responsáveis por criarem em nossa mente uma significação externa à língua, remetendo ao mundo extralingüístico dos falantes.

Sant’anna (1997) explica que toda palavra possui o significado de base (denotativo) que pode gerar novos sentidos, de acordo com o uso que se faz dele; a autora lembra ainda que a tonalidade afetiva de certos vocábulos, características que despertam emoções, pode estar ligada diretamente à palavra ou pode ser fruto de uma escolha particular em determinado contexto. Na seleção vocabular dos textos das colunas e editoriais, pretendemos demonstrar que as palavras responsáveis pela construção do sentido hiperbólico ora apresentam a tonalidade responsável pelo sentimento enfático despertado, ora constroem o sentido na relação com as demais.

Selecionaremos algumas palavras utilizadas pelo jornalista neste texto como recurso hiperbólico para captar a atenção do leitor.

As primeiras relacionam-se ao sentido nocional: são substantivos abstratos, afetivos, como *euforia*, *paixão*, *exaltação*, *proeza*, *espetáculo* que trazem em si a carga emotiva que o colunista pretende expressar, utilizados aqui para enfatizar sentimentos positivos, dando-lhes maior realce. Outro grupo de substantivos abstratos composto por *provação*, *sacrifícios*, *fatalidade*, *chorrilho*, *escândalos*, *catástrofe*, *ressaca*, também apresentam valoração emotiva, realçando o sentimento de revolta do colunista com o fato comentado. Já os substantivos *multidão*, *quadrilha* e *mafiosos* apresentam características hiperbólicas na acepção coletiva/pejorativa dos termos. *Foguetório*, *roubalheira*, *peladeiro* têm no sufixo a força da significação enfática/pejorativa. Em *supercraques* o prefixo “super” que segundo Sant’anna (1997: 114) “serve para exagerar uma qualidade” agregado a craque, acrescenta o juízo de valor hiperbólico.

Da mesma forma, os adjetivos selecionados neste texto contribuem em maior grau para intensificar o sentido ora negativo ora positivo do assunto abordado: são adjetivos com sentido hiperbólico utilizados para realçar visão positiva no texto: *surpreendente*, *inusitado*, *delirante*, *fanático*, *sortudo*, *arrepiantes*, *inesgotável*, todos relacionados ao presidente. Outros adjetivos escolhidos para intensificar sentido negativo são: *vexaminosa*, *humilhados*, *integral*, *extravagante*, *es-*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*palhafatosas, graves, expressa, pilhados, insidiosa*, que dizem respeito à atuação da seleção.

Pertencem ainda à categoria de palavras nocionais formadoras de sentido hiperbólico, os verbos e locuções verbais: *emplacou, disparrava, corriam, lamentam, desdenhou, despejavam, empanturravam, , sacudiu, desmantelou*.

Expressões denotativas como *mera formalidade, de arromba, à exaustão, cordão dos mensaleiros, golpe típico de bandido* ou conotativas: *favas contadas, escancarar a porteira, respingar lama, enterrada no pântano até o gogó*, também reafirmam o sentido hiperbólico do texto.

Destacamos também palavras gramaticais que sugerem sentido hiperbólico no texto. Pronomes como *nada, todo* indefinidos por classificação, apresentam características próprias, como ensinam Cintra & Cunha (1995: 350): “o caráter de totalidade inclusiva” em *todo*; e o “de totalidade exclusiva” em *nada*. Utilizados como expressão quantitativa, a extensão de sentido se aplica ao exagero. Apesar de pronomes indefinidos, seu aspecto generalizador define o que está sendo dito. Diferem, por exemplo, de pronomes como *alguém, alguns*, que possibilitam a pergunta quem, quantos? *Todo e nada* trazem implícita a idéia de totalidade.

### *Estudo de vocábulos hiperbólicos*

O objetivo desta etapa da pesquisa é analisar a formação de alguns vocábulos responsáveis pela construção do sentido avaliativo e hiperbólico do texto, para demonstrar que muitas vezes a noção de ênfase já se encontra nos constituintes que formam a palavra, um caso de motivação morfológica, de acordo com Ulmann. De acordo com Sant’anna (1997: 80), “o elemento avaliativo pode ser acrescentado a um lexema por um sufixo ou prefixo”, caso que julgamos ocorrer com certos vocábulos selecionados.

### **Palavras formadas por prefixação**

- a) *super*craques: o prefixo latino *super* (posição acima, excesso) acentua o caráter hiperbólico do termo, pois o substantivo *craque*

por si só apresenta valor superlativo, uma vez que se refere a “jogador de qualidades excepcionais” ou “pessoa exímia em determinada atividade”.

### **Palavras formadas por sufixação**

- a) peladeiro: o sufixo *eiro* apresenta duas características de uso; pode indicar profissão ou acrescentar a ” idéia de intensidade, aumento”, caso em que é empregado no texto, adepto de peladas.
- b) foguetório: o sufixo *ório* indica “ação, pertinência”, no caso da passagem onde se encontra, acreditamos tratar-se da ação de soltar “muitos fogos”.
- c) roubalheira: o sufixo *eira* denota intensidade, aumento, acrescentado à palavra roubo amplia o sentido do vocábulo indicando ação que se intensifica e se alastra.
- d) humilhados, pilhados: o sufixo *ado* formador de adjetivo pode indicar “provido de ou cheio de”, conforme a gramática. Utilizado para intensificar o ocorrido com nossos jogadores.
- e) vexaminosas, insidiosa, espalhafatosas: o sufixo *oso(osa)* indica, segundo a gramática, “cheio de” empregado para intensificar o sentido de vexame, insídia e espalhafato acrescentam aos radicais significação hiperbólica.
- f) sortudo: o sufixo *udo* apresenta o sentido de “cheio de”, “provido de” e enfatiza a palavra sorte.
- g) arrepiantes: o sufixo *ante*, formador de adjetivos a partir de verbos, acrescenta ao radical em que se insere a idéia de estado, qualidade daquilo que causa arrepio ou horror (como no texto).

### ***Análise do vocábulo hiperbólico na construção do sentido textual***

A língua portuguesa oferece a seus usuários uma gama considerável de vocábulos capazes de satisfazer às diferentes necessidades de comunicação. Permite, ainda, dentro de regras especiais, a criação de novos termos, caso sejam necessários à expressividade. Para a ordenação destes vocábulos, há inúmeros modelos de construções fra-

sais, sem que se distanciem dos padrões pré-estabelecidos de coesão e coerência, fatores responsáveis pela organização de sentido textual.

Os vocábulos apresentam-se de modo frio e adormecido, como ensina Drummond (1983: 176): “estão paralisados, mas não há desespero / há calma e frescura na superfície intata / ei-los sós e mudos, em estado de dicionário...” à espera da habilidade do escritor para lhe conferir significados por meio da seleção, combinação e organização, na seqüência frasal.

A língua escrita muitas vezes não permite a quem escreve a possibilidade da réplica, característica do diálogo presencial. Traduzir em palavras o significado do que se vai à mente é trabalho árduo e requer habilidade e intimidade com o idioma. Lapa (1991) ensina que as palavras apresentam valores diferentes: sentimental, relacionados aos sentimentos e emoções (tonalidade emotiva), e intelectual, cujo objetivo é colocar-nos diante do mundo perceptível. Dosar estes elementos e articulá-los em um texto cabe à competência do escritor. Uma possibilidade é a utilização de palavras ou expressões que condensam sentidos e emprestam ao contexto em que se inserem valor expressivo tal que dispensam explicação, como, no caso, as hipérboles.

As palavras, isoladamente, pouco ou nada significam. É na relação estabelecida com as demais que se contagiam e, somadas, configuram o sentido textual. No primeiro parágrafo do texto em discussão, composto de um único período, o uso de adjetivos valorativos, carregados de *tonalidade afetiva*, configuram à passagem o tom hiperbólico necessário para despertar as emoções do leitor. Segmentemos o período, para melhor compreensão:

*Nem a mais insidiosa má vontade pode criticar o comportamento de surpreendente bom senso e inusitado comedimento do candidato-presidente Lula...* Observemos que não é apenas “a má vontade”, mas *a mais insidiosa má vontade*. A escolha do adjetivo (insidiosa), carregado de significação e o grau superlativo relativo de superioridade acentuam a carga semântica deste fragmento, ressaltando o caráter hiperbólico da passagem; se não bastasse, o comportamento do presidente é de *surpreendente bom senso* e *inusitado comedimento*. Observemos que todos os adjetivos apresentam forte carga emotiva e são deliberadamente antepostos aos substantivos, conferindo-lhes subjetividade e intenção de despertar a atenção do leitor para uma situa-

ção inconcebível.

Na seqüência do período lemos: *ao longo da fase de delirante euforia até a catástrofe vexaminosa da Seleção de Parreira e dos supercraques humilhados pela França do veterano Zidane, em provação nacional só comparável com a de 66, na Copa da Inglaterra, quando o Vicente Feola emplacou a proeza de disputar um campeonato do mundo sem escalar o time titular*: a expressão *ao longo*, embora signifique *no transcorrer*, contaminado pela seqüência da frase em que o espírito do torcedor vai de *delirante euforia* ( não é apenas animação, é um transe, uma loucura), à *catástrofe vexaminosa* (um grande desastre, uma vergonha calamitosa) deixa a impressão de que o time participou da Copa por um período bem maior do que realmente foi e reflete o espírito do brasileiro, hiperbólico, emocional. Os jogadores são *supercraques* e não foram apenas derrotados, mas *humilhados* (rebaixados, tratados com desprezo), *em provação nacional* (infortúnio de todos, mesmo sabendo que nem todos apreciam futebol); *só* (palavra denotativa de exclusão para demonstrar que o feito apresenta um precedente na história, o episódio parece único) *comparável com a de 66, na Copa da Inglaterra, quando o Vicente Feola emplacou a proeza* (ironicamente falando, façanha, grande feito) *de disputar um campeonato do mundo sem escalar o time titular*.

Após o longo período para demonstrar surpresa com a atitude do presidente e apresentar um juízo de valor sobre o desempenho da seleção brasileira, o articulista inicia o segundo parágrafo com uma metáfora (*águas passadas*), para fazer uma retrospectiva da vida do presidente. Aqui também a seleção vocabular é exemplar para os fins a que se propõe o colunista. Em atitude francamente tendenciosa, ele seleciona vocábulos hiperbólicos, de conotação valorativa, em linguagem propositalmente popular para descrever a rotina do então metalinguístico Luís Inácio Lula da Silva:

Águas passadas. O nosso presidente-candidato em campanha em tempo integral desde o começo do ano é um confessado fanático por futebol. Se não chegou a ser um aspirante a Pelé, depois de passar pelo Senai para conquistar a habilitação para o primeiro emprego como torneiro mecânico, foi um peladeiro habilidoso, que não brigava com a bola e cumpria uma extravagante rotina com os colegas. À hora do almoço, mal soava a sineta da fábrica, a turma disparava com o pesado macacão e as botas de couro áspero para o boteco. Despejavam na goela dois ou três cálices e corriam para a pensão onde se empanturravam com a gororoba. Dali, corriam para o campinho de terra para a pelada que terminava com o apito da fábrica.

O primeiro período serve para remeter o leitor ao passado do presidente: *Águas passadas*; no segundo, o escritor sutilmente coloca o leitor como parceiro de seu discurso, desmente Lula e afirma hiperbolicamente que ele sempre esteve em campanha: “*O nosso presidente-candidato em campanha em tempo integral desde o começo do ano é um confessado fanático por futebol*”, aqui também o efeito de sentido é conseguido pelo tom hiperbólico dos adjetivos (integral/fanático).

O segundo período *Se não chegou a ser um aspirante a Pelé, depois de passar pelo Senai para conquistar a habilitação para o primeiro emprego como torneiro mecânico, foi um peladeiro habilidoso, que não brigava com a bola e cumpria uma extravagante rotina com os colegas* é composto por orações variadas e palavras nitidamente opinativas, selecionadas para passar juízo de valor: *aspirante a Pelé, passar pelo Senai, conquistar a habilitação, peladeiro habilidoso, cumpria extravagante rotina*.

No terceiro período, percebemos que a *extravagante rotina* consistia em: *À hora do almoço, mal soava a sineta da fábrica, a turma disparava com o pesado macacão e as botas de couro áspero para o boteco. Despejavam na goela dois ou três cálices e corriam para a pensão onde se empanturravam com a gororoba. Dali, corriam para o campinho de terra para a pelada que terminava com o apito da fábrica*. Palavras e expressões do terceiro período, como “mal soava”, “despejavam”, “pesado macacão”, “botas de couro áspero”, carregadas de juízo de valor e termos hiperbólicos, se completam com a seqüência e o tom pejorativo do quarto período: “despejavam na goela” (e não bebiam), “corriam para a pensão” (em vez de iam), “empanturravam com a gororoba” (e não almoçavam).

O terceiro parágrafo do texto, iniciado em tom de deboche *Tal esquema de treinamento não formou nenhum titular dos clubes que disputam campeonatos oficiais*, serve para introduzir o argumento que justifica a origem da “paixão” (e não gosto) do presidente por futebol: *Mas consolidou a paixão do presidente pelo futebol e ajuda a entender o seu exemplar comportamento com a Seleção do Parreira, que se encontrou na Europa para cumprir o compromisso de conquistar o hexacampeonato, considerado por todo mundo como favas contadas, mera formalidade para a entrega da taça ao capitão recordista Cafu*; a oração iniciada por *mas* explica o comportamento do presidente frente à derrota da seleção. A expressão quantitativa “todo mundo”

acrescenta o tom hiperbólico à passagem; segundo Ilari & Geraldini (1995: 19-20) “...utilizar na oração expressões quantitativas é de algum modo ‘predicar a respeito de predicados’ ”, denotando a opinião que o colunista quer tornar crível.

No quarto parágrafo, comenta o colunista:

Lula conteve-se, imagina-se com que sacrifícios. E cumpriu os ritos clássicos. Num dos improvisos da safra de candidato, foi perfeito na definição do seu relacionamento: o presidente não tem que se meter com a Seleção. Desdenhou dos supostos dividendos eleitorais no caso da conquista do hexa e dos prejuízos na fatalidade de um insucesso. Em suma, pecatado, vacinou-se.

Villas Boas diz que o presidente cumpriu os “ritos clássicos”, “foi perfeito”, nos “improvisos da safra de candidato”.

No quinto parágrafo, o colunista justifica a atitude do presidente-candidato, empregando vocabulário do campo semântico do futebol, para destacar o comportamento recatado, comedido, e silencioso, como pedia a situação.

Portanto, não é mais do dever da isenção reconhecer a esprezeza do drible nas incertezas do quique da bola. Também não é acaso de fugir da especulação calcada na evidência. O presidente manteve a solidariedade no conforto do telefonema a Parreira em cima da desclassificação. E fechou a boca.

Ao supor, no sexto parágrafo, qual a atitude de Lula, caso a seleção tivesse sido vitoriosa, o colunista é totalmente hiperbólico, como seria a reação do presidente.

É fácil imaginar que a moderação cederia o espaço às mais espalhafatosas expansões de entusiasmo se a Seleção desembarcasse em Brasília com o caneco. Lula não chegaria ao exagero de desfilar no carro de bombeiros pelas amplas avenidas da capital. Mas a recepção no Palácio do Planalto seria de arromba, com a multidão ocupando a Praça dos Três Poderes, foguetório, banda de música. A subida da rampa junto com os campeões, em impulso incontido de exaltação, com o boné verde-amarelo enfiado na cabeça, seria um dos momentos culminantes do espetáculo. E não faltariam as embaixadas e a troca de passes com o Ronaldinho Gaúcho, o Robinho, o Kaká.

No sétimo parágrafo, Villas Bôas continua com seu comentário hipotético e hiperbólico: *A imagem do presidente sortudo seria explorada à exaustão nos comícios e nos programas do horário de propaganda eleitoral, com o recado à gratidão do voto.*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A partir do oitavo parágrafo até o final, o colunista volta à realidade e aos hiperbólicos escândalos que se apresentam em profusão, neste governo:

*Sem o hexa, antes mesmo de curada a ressaca da decepção e da raiva, a campanha baixa à realidade. O chorrilho dos escândalos é inesgotável, a cada dia abastecido por arrepiantes revelações. Parágrafo de seleção vocabular totalmente hiperbólica, com adjetivos e substantivos enfáticos e valorativos.*

O mesmo ocorre com o subsequente:

À mais recente, nada falta para compor o quadro perfeito, com a denúncia encaminhada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) dos nomes dos 2.900 políticos, administradores públicos, pilhados em graves irregularidades que poderiam torná-los inelegíveis. Logo rebatida pelo esclarecimento que a suspeita lei eleitoral permite que os acusados recorram a justiça, o quanto basta para escancarar a porteira e permitir que disputem a eleição e, uma vez eleitos, tomem posse e esqueçam o susto.

O décimo parágrafo apresenta um caso explícito de polifonia com a transcrição do pronunciamento do presidente do TCU em discurso direto, empregando “discurso de autoridade” para dar a falsa impressão de fidedignidade ao comentário:

O presidente do TCU, Adylson Motta, em dueto com o presidente do TSE, ministro Marco Aurélio Mello, lamentam “a falha terrível na lei que permite que um simples recurso suspenda os efeitos da decisão do Tribunal” e engrosse a farra da impunidade.

Os dois últimos parágrafos completam o tom hiperbólico e indignado do colunista, com palavras do campo semântico do crime: “cordão dos mensaleiros”, “gangue do caixa 2”, “quadrilha organizada”, “sacudiu”, “desmantelou”, “roubalheira”, “superfaturadas”, “lista dos mafiosos”, “respingar lama”, “enterrada no pântano até o gogó”: *Mais um para o cordão dos mensaleiros, da gangue do caixa 2, da quadrilha organizada que sacudiu o núcleo do governo e desmantelou a cúpula do PT.*

Na fila, os 15 deputados federais investigados pelo STF de envolvimento na roubalheira das ambulâncias superfaturadas, em golpe típico de bandido, terão seus nomes preservados pelo religioso respeito ao sigilo. O próprio STF encaminhou a lista dos mafiosos à CPI dos sanguessugas com a expressa recomendação do cuidado com o sigilo para não respingar lama na turma enterrada no pântano até o gogó.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Referências teóricas<sup>8</sup>**

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. São Paulo: Ateliê Cultural, 1999.

———. *Curso de redação*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2000.

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso*. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2000.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 5<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes, 2005.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

———. *Dicionário de lingüística e gramática*. 20<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANÔNICO, Joana Darc de Oliveira. *A construção do discurso argumentativo nas colunas políticas do jornal: o papel das figuras de pensamento*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação e Letras da Uerj, 2002.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 15<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2000.

———. *O texto argumentativo. Ponto de apoio*. São Paulo: Scipione, 1994.

———. *Texto jornalístico e educação*. **In:** *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Org. José Carlos de Azeredo. Petrópolis: Vozes, 2001.

---

<sup>8</sup> Observação: Para maior compreensão, optou-se por acrescentar os títulos dos livros de Patrick Charaudeau (*Discurso Político e Discurso das Mídias*, 2006) no corpo do trabalho.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Celso & CINTRA Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Edusp, 1997.

———. *As astúcias da enunciação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEROY, Maurice. *As grandes correntes da lingüística moderna*. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à estilística*. 2ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997.

ULLMANN, Stephen. *Semântica- uma introdução à ciência do significado*. Trad. de J.A. Osório Mateus. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

VILELA, Mario e KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa- gramática da palavra- gramática da frase- gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

***Livros didáticos consultados***

AMARAL, Emília et alii. *Novas Palavras: Literatura, gramática, redação e leitura*. São Paulo: FTD, 1997.

CEREJA, Roberto Willian & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens: literatura, produção de textos, gramática*. Ensino Médio: vol I: 4 ed. ver. e ampl. São Paulo: Atual, 2006.

GUIMARÃES, Florianete & GUIMARÃES, Margaret. *A gramática lê o texto*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto*. 5ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Scipione, 1998.

JORDÃO, Rose & BELLEZI, Clenir de O. *Letras e contextos: língua, literatura e redação*. Ensino Médio: vol. único. 1ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PLATÃO & FIORIN. *Para entender o texto*. Leitura e redação. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SARMENTO, Leila Lauer & TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. Vol. único: 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

SARMENTO, Leila Lauer. *Gramática em textos*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. *Língua portuguesa*. Ensino Médio: vol. único: 1ª ed. São Paulo: IBEP, 2004.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

———. *Redação para o segundo grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.

**INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA APLICADA  
E SUA UTILIDADE PARA AS PESQUISAS  
EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA<sup>9</sup>**

*Doris de Almeida Soares* (UFRJ, PUC-Rio, EN)  
[dorissoares@letras.ufrj.br](mailto:dorissoares@letras.ufrj.br)

**RESUMO**

Este artigo apresenta um histórico da Linguística Aplicada desde o seu surgimento até os dias atuais, abarcando as diferentes definições adotadas pelos lingüistas aplicados para caracterizarem a sua área de atuação. Ele também descreve o papel do Lingüista Aplicado e a sua importância na solução de problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos dos mais variados, inclusive na sala de aula de língua estrangeira. A seguir, ele oferece um breve panorama da Linguística Aplicada no Brasil e descreve dois programas de pós-graduação na área, um em São Paulo e um no Rio de Janeiro. Por fim, ele apresenta um exemplo de questões que podem ser pesquisadas no campo de aprendizagem da escrita em inglês como língua estrangeira no contexto universitário.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; ensino/aprendizagem de línguas; pesquisa em língua estrangeira

**INTRODUÇÃO**

Dentre as características que nos diferenciam de todas as outras espécies, a capacidade que possuímos de interagir no meio social através da expressão verbal parece ser a mais notável de todas, pois é justamente esta habilidade que torna possível ultrapassarmos os limites da inteligência sensório-motora, evocarmos situações passadas e nos libertarmos das fronteiras do espaço próximo e imediato, interagindo, assim, com outros interlocutores na co-construção do conhecimento.

Portanto, não é de todo estranho que tenhamos buscado, desde a antiguidade, saber mais sobre esta habilidade inerente ao ser humano. Assim, é possível encontrar a linguagem verbal como objeto de estudo tanto nas Ciências Naturais, Humanas e Sociais. Nos domínios da Biologia e da Medicina, por exemplo, o interesse é por estudos que focalizam a anatomia e o funcionamento do aparelho fonador, o cére-

---

<sup>9</sup> Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CiFEFIL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

bro e as áreas relacionadas com a produção da língua e as patologias associadas à produção e processamento da fala e do pensamento linguístico. A Psicologia, por sua vez, procura entender outras facetas da linguagem tais como a forma pela qual se processa o desenvolvimento desta e do pensamento humano através da cognição, investigando, também, as causas e possíveis tratamentos de patologias como a afasia ou a dislexia. Outra área acadêmica que desenvolve estudos relacionados à linguagem é a Sociologia, descrevendo e buscando entender como a visão de mundo de um grupo social é construída e representada através dos signos linguísticos por ele adotados. Já a Linguística, dentro de seus múltiplos campos de investigação, pode fazer um estudo sistemático de uma dada língua, descrevendo as suas unidades mínimas, por exemplo.

Além destas disciplinas, encontramos um campo de estudos mais recente, surgido provavelmente entre as décadas de 40 e 50, que também pretende investigar questões referentes à utilização da linguagem. Esta nova área, chamada Linguística Aplicada, é definida por Brumfit (1995: 27) como “investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central”. Seu objetivo principal, segundo autores como Grabe e Kaplan (1991), Moita Lopes (1996) e Strevens (1991), é procurar a solução para estes problemas. Para tanto, a Linguística Aplicada faz uso não somente dos conhecimentos teóricos produzidos pela Linguística, mas, acima de tudo, dialoga com as descobertas de uma variedade de campos tais como a Antropologia, a Teoria Educacional, a Psicologia e a Sociologia, entre outros, para atingir os seus objetivos, mantendo, assim, uma forte característica multidisciplinar.

Quanto a esta questão, Celani (2000) diz que

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (Celani, 2000:19/20).

Porém, como definir esta área de estudos que Weidemann (1998) chama de “um fenômeno relativamente moderno”, e que vem, ao longo de sua curta existência, evoluindo e se ajustando à medida

que se firma como área de estudos independente nas Ciências Humanas?

Partindo desta questão, este artigo pretende oferecer ao leitor um melhor entendimento do que vem a ser a Linguística Aplicada e de como os conceitos nela desenvolvidos podem servir de auxílio nas investigações relacionadas ao uso da língua em contextos dos mais variados, inclusive nas pesquisas desenvolvidas em sala de aula de língua estrangeira.

Para tanto, primeiramente será oferecido um panorama histórico da Linguística Aplicada ao longo dos últimos 60 anos. A seguir, serão descritas algumas das suas áreas de interesse e como esta pode auxiliar na solução de problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos sociais. Na seqüência, será discutida a situação da Linguística Aplicada Brasil. Por fim, um exemplo de questões de pesquisa relacionadas ao ensino da escrita em inglês como língua estrangeira será apresentado.

## LINGÜÍSTICA APLICADA: PANORAMA HISTÓRICO

A Linguística Aplicada vem, ao longo das décadas, revendo os seus conceitos básicos para estar em linha com as principais mudanças na forma de entender a linguagem. Portanto, é importante compreendermos como esta área de estudo se desenvolveu até atingir o seu atual status de ciência independente da Linguística.

### *O surgimento da Linguística Aplicada*

Segundo autores como Mackey (1966/1973), Bausch, Christ e Krumm (1995) e Weidemann (1998), o desenvolvimento das concepções científicas da Linguística Aplicada está intimamente ligado ao contexto sócio-político que se apresentava na América do Norte durante a década de 40. Naquele momento, o mundo passava pela Segunda Grande Guerra e era imprescindível que os soldados americanos aprendessem de modo rápido e eficaz a falar a língua do pacífico e dos outros locais para onde seriam enviados. Sendo assim, Linguístas como Fries, Lado e Bloomfield e outros teóricos com conhecimento profundo da estrutura de línguas, especialmente as faladas pelos índios norte-americanos, tomaram para si esta preocupação. Combinando as

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

anteverões da Linguística Antropológica às então recentes visões da Psicologia Comportamental, o Empirismo Filosófico e o Positivismo e partindo de uma abordagem descritiva, mas também da experiência pessoal no campo de inglês como língua estrangeira, estes estudiosos fizeram as primeiras tentativas de aplicação de teorias linguísticas em questões ligadas ao ensino de segunda língua, ou seja, aquela aprendida por um estrangeiro no país onde ela é falada, e de língua estrangeira, ou seja, aquela aprendida pelo falante sem sair de seu país natal<sup>10</sup> (Cfr. Grabe, 1991).

Desta forma, a preocupação com a aplicação metódica da análise linguística ao ensino de línguas, agregada ao surgimento da Psicologia Comportamental, que acreditava que a aprendizagem ocorre por meio de condicionamento do comportamento do sujeito, resultou na criação do método áudio-lingual para ensino de idiomas. Esta visão behaviorista de aprendizagem de língua estrangeira, dominante até os anos 70, tinha um aval científico, pois aliava os experimentos de laboratório feitos por Skinner e Pavlov ao trabalho dos linguistas, em especial dos estruturalistas americanos. Assim, segundo Mackey (1966/1973), os criadores do termo “Linguística Aplicada” buscavam uma aplicação prática para a Linguística científica moderna, desejando serem vistos não como humanistas, mas sim como cientistas aplicados.

Neste contexto, surge então, em 1957, na América do Norte, o Centro de Linguística Aplicada, em Washington D.C., fomentado pela *Ford Foundation* e cujo objetivo era auxiliar a solução de problemas encontrados em vários países em desenvolvimento com relação ao ensino de línguas. Segundo Strevens (1991), estes sentiram a necessidade de coletar e analisar dados sobre o papel e o uso de inglês e de outras línguas, internacional e localmente, particularmente nas ex-colônias da França e da Inglaterra. Esta análise culminou na criação de programas e materiais para o ensino de idiomas e com o treinamento de professores para a sua utilização.

Todos estes projetos foram possíveis devido aos estudos científicos da língua, subsidiados pelo governo americano, que financiou

---

<sup>10</sup> No caso do inglês, pelo seu atual status de língua franca, há vários países onde ela é considerada segunda língua por motivos sócio-políticos, como no caso das ex-colônias na África.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

vários programas de pesquisa de línguas e ensino de inglês fora do país.

Nesta mesma época, na Grã-Bretanha, iniciou-se um movimento correspondente ao americano e cuja motivação adveio do fato de que o Conselho Britânico almejava prover cursos especializados para professores-treinadores e educadores seniores desta região e de além-mar para que o ensino de inglês, tanto nos países da Commonwealth<sup>11</sup> como nos em desenvolvimento, fosse melhorado. Assim, em 1956, Pit Corder fundou na Escócia o Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Edimburgo, cuja tarefa principal foi articular, pela primeira vez em novos cursos de graduação, as bases intelectuais do ensino e aprendizagem de línguas em benefício de educadores seniores trabalhando em países em desenvolvimento (cfr. Strevens, 1991; Baush, Christ e Krumm 1995).

Estas iniciativas em ambos os lados do Pacífico contribuíram para que, no ano de 1964, fosse fundada, na cidade francesa de Nancy, a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). Esta representou um marco, pois desencadeou uma discussão sistemática com intenção de institucionalizar a Linguística Aplicada como uma ciência autônoma que, durante as décadas de 50-70, ficou tipicamente preocupada com os aspectos práticos do ensino / aprendizagem e com as questões referentes à testagem em segunda língua. Esta ligação pode ser comprovada analisando-se o conteúdo dos quatro volumes da coleção *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, uma coletânea de artigos seminais escritos durante as décadas de 40-70 sobre a Linguística Aplicada e que foram editados e publicados, na década de 70, por J. P. B. Allen e S. P. Corder, visando preparar lingüistas aplicados.

No primeiro volume da série, intitulado *Readings for Applied Linguistics*, de 1973, encontramos textos de lingüistas importantes tais como Saussure, Firth, Lyons, Halliday, Worf, entre outros, que provêm a base científica de onde os lingüistas aplicados, descritos no prefácio da obra como “consumidores de teorias”, buscavam insumos para os seus estudos sobre o ensino / aprendizagem de línguas. No se-

---

<sup>11</sup> Commonwealth: associação de territórios autônomos, mais dependentes do Reino Unido, criada em 1931 e formada atualmente por 54 estados, a maioria dos quais independentes, mais incluindo alguns que ainda mantêm laços políticos com a antiga potência colonial.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

gundo volume, *Papers for Applied Linguistics*, de 1975, assuntos como gramática, fonologia, semântica, sociolingüística, psicologia e aprendizagem de segunda língua são todos relacionados diretamente ao ensino de idiomas. O terceiro volume, *Techniques in Applied Linguistics*, lançado antes do segundo, em 1974, de aspecto mais prático, trata de assuntos como desenho de curso, fonética e fonologia prática, gramática pedagógica, materiais para laboratórios de idiomas, análise de erros, leitura e escrita, instrução programada, materiais áudio-visuais para a aprendizagem, análise contrastiva, estilística e testagem, provendo, inclusive, atividades práticas para o aprendiz. O último volume, *Testing and Experimental Methods*, de 1977, apresenta procedimentos estatísticos úteis para estudantes de Linguística Aplicada, pois, segundo consta no prefácio “todos os experimentos com base científica precisam de testes, e isto é verdade para os experimentos em Linguística Aplicada”.

Vale à pena ressaltar que, segundo consta em Holmes (1992), os lingüistas aplicados, a partir da leitura e interpretação das experiências de laboratório e das teorias propostas pelos lingüistas e psicólogos, concluíam o que o professor deveria fazer em sala de aula. Assim, eles propunham metodologias, desenhavam cursos e materiais sem nunca terem feito pesquisas empíricas e nem terem pisado em uma sala de aula de língua estrangeira como professores.

Portanto, apesar da visão cientificista dos primeiros lingüistas aplicados, por décadas perdurou a necessidade de uma maior nitidez do conceito de Linguística Aplicada no modelo Anglo-saxão e de uma definição dos critérios e passos metodológicos que deveriam ser observados para legitimar esta área de estudo como ciência autônoma. Deste modo, apesar da forte atuação da Linguística Aplicada no âmbito do ensino / aprendizagem de línguas, pois foi nesta área que ela começou a ter estatuto próprio, firmando-se como área independente de saber, desvinculada de lingüística, e não como mera aplicação desta (cfr. Celani, 2000: 23), ao longo de sua existência, esta disciplina tem respondido em sucessivas ondas a um complexo conjunto de influências históricas e passado por vários ajustes para estar de acordo com as idéias de seus novos usuários e de seus novos contextos de atuação.

### *As gerações seguintes*

Conforme dito na seção anterior, no princípio houve uma grande preocupação em legitimar a Linguística Aplicada como uma área de estudo autônoma dentro das Ciências Humanas. Para tanto, o cientificismo pregado pelos primeiros linguistas aplicados buscou prover as bases para que esta pudesse se estabelecer segundo os parâmetros do que era considerada “ciência” na época, ou seja, nos anos 40. Não obstante, apesar de o escopo da análise linguística, até o início dos anos 80, ter incluído outras dimensões tais como os estudos semânticos, a linguística do texto, a análise do discurso e os estudos linguísticos que localizavam a linguagem como um fenômeno social e um instrumento de comunicação, não demorou muito para que os profissionais de ensino e aprendizagem de línguas questionassem os métodos positivistas e os objetivos apregoados pela nova ciência que buscava, a qualquer custo, aplicar as teorias linguísticas ao ensino de idiomas, sem levar em conta as questões que interessavam aos usuários, ou seja, a quem ensinava e a quem aprendia a língua estrangeira. Além disso, as idéias propostas por Chomsky, na década de 60<sup>12</sup>, de que a aquisição de uma língua não poderia acontecer somente pela formação de hábitos, pois somos capazes de entender palavras que nunca ouvimos antes e criar formas novas a partir das já existentes, colaborou para que a década de 70 fosse rica em termos de novas abordagens com relação ao ensino de línguas estrangeiras. Isto porque, apesar de o método áudio-lingual promover a aprendizagem das estruturas gramaticais da língua-alvo, os sujeitos tinham dificuldade de se comunicar em situações reais de uso, ou seja, fora da sala de aula<sup>13</sup>.

No artigo *Applied Linguistics*, Mackey, já em 1966, chamou a atenção para o fato de que “existem dúzias de teorias diferentes sobre a linguagem, muitas das quais contraditórias (...)” e que alguns teóricos “analisam a língua partindo-a em unidades menores, outros a construindo” (Mackey, 1966/1973: 248), havendo uma disparidade entre descrever a língua e ensinar a língua. Por conseguinte, apesar deste estreito vínculo entre Linguística, Linguística Aplicada e o Ensi-

---

<sup>12</sup> No final da década de 60 e início dos anos 70, uma nova geração de linguistas examinou criticamente a Gramática Gerativa e esta tomou novos rumos com uma mudança de ênfase da sintaxe para a semântica.

<sup>13</sup> Para saber mais sobre estes métodos e abordagens, surgidos na década de 70, consulte Larsen-Freeman, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP, 2000.

no e Aprendizagem de Línguas, gerando definições tais com “disciplina mediadora entre desenvolvimentos teóricos na ciência das línguas e a prática do ensino de línguas” (Cfr. Stern, 1983:35), com o surgimento de Kaplan (1980), ficou claro que muitos lingüistas aplicados viam o campo de uma forma mais ampla, abrindo espaço, assim, para um segundo movimento, denominado de “modelo de paradigma estendido”. Por conseguinte, esta “concepção lingüística” da Lingüística Aplicada não perdeu e os profissionais da área começaram a ampliar o seu interesse, buscando ferramentas e subsídios em outras áreas que não exclusivamente a Lingüística tais como a Pedagogia, a Psicologia Cognitiva e as teorias de educação (Cfr. Weidemann, 1998). Além disso, pesquisas anteriormente realizadas pela Sociolingüística começaram a entrar no domínio da Lingüística Aplicada, incluindo desenho de documentos, questões relacionadas ao letramento, a comunicação entre culturas, as atitudes e escolhas lingüísticas, as políticas relacionadas à educação, a fonologia, a tradução, a lexicografia, entre outras, levando a sério a noção de que a Lingüística Aplicada lida com um grande espectro de pesquisas orientadas para o uso da língua e que se beneficia da multidisciplinaridade, dialogando com diversas áreas do conhecimento humano.

Quanto a estes novos horizontes, Maher e Rokosz (1991: 251) afirmam que as pesquisas em Lingüística Aplicada têm muito a oferecer no que concerne o entendimento de como o discurso e a interação são construídos em contextos profissionais, já que as possibilidades de erros causados pelo mau uso da linguagem na comunicação são muitas e de graves conseqüências, sendo estes problemas e dilemas reais que necessitam de soluções. Por conseguinte, a Lingüística Aplicada tem se ocupado de diversas áreas tais como a jurídica e a médica, além das interações em contextos educacionais. Assim, a título de exemplificação, podemos citar as pesquisas no campo jurídico sobre o uso da linguagem forense, englobando investigações cujos objetos de análise são a interação entre advogado e cliente, a comunicação no tribunal, o inglês na educação legal e o direito de línguas de grupos minoritários. Já no contexto da medicina, existem análises das interações entre médico, enfermeira e paciente, e do ensino / aprendizagem de inglês para fins médicos, área que pertence ao ramo pedagógico da Lingüística Aplicada.

Partindo da visão sócio-construtivista, retomada no final da dé-

cada de 80, de que todo conhecimento é culturalmente tecido em contextos sociais específicos, e da dimensão social da linguagem, que ganhou força nos anos 90, a Linguística Aplicada pôde centrar-se na investigação dos problemas do uso da língua sem, no entanto, limitar os seus estudos nem à linguagem, nem a Linguística, porque, nas palavras de Brumfit (1995: 28), “os problemas de linguagem na vida social nunca são somente sobre a linguagem e tal limitação significa que os estudos irão sempre ser defeituosos por serem parciais no seu esforço de se endereçarem à aplicação em particular”.

Os efeitos da evolução histórica da Linguística Aplicada puderam ser sentidos também na medida em que percebemos haver uma mudança na forma de investigação adotada pelos lingüistas aplicados, que passaram a aceitar gradativamente o paradigma interpretativista<sup>14</sup> como método de pesquisa típico das Ciências Humanas, como a Antropologia, sendo a emergência da tradição qualitativa considerada por Lazaraton (1995 *apud* Weidemann 1998<sup>15</sup>) como a “segunda maioria na pesquisa em Linguística Aplicada.” Além disso, passaram a coexistir correntes diferentes dentro da própria Linguística Aplicada, gerando pesquisas tanto de tradição empírica e positivista quanto estudos qualitativos, interessados ou não em questões de ordem ideológica, tais como a dimensão política do ensino de línguas e a relação entre a linguagem e o poder (Cfr. Pennycook, 1994). O lingüista aplicado, por sua vez, ao longo destas transformações, deixou de ser um mero consumidor de teorias na sua tentativa de utilizar as explicações que os lingüistas davam acerca da natureza da linguagem para, assim, executar programas de ensino (Cfr. Allen e Corder, 1993, ix). Desta forma, ele passou a ter o seu campo expandido para praticamente todas as áreas de conhecimento já que a linguagem permeia todos os setores de produção de conhecimento, bem como todas as áreas de atuação do ser humano, através da interação.

Para concluir, as definições adotadas por Moita Lopes (1996) e Spillner (1995), que entendem a Linguística Aplicada como uma área

---

<sup>14</sup> O Positivismo é objetivo e quantifica o fenômeno, testa hipótese e generaliza resultados. O Interpretativismo é subjetivo e busca descrever e entender, ou interpretar, o objeto de estudo. O resultado não é necessariamente generalizável.

<sup>15</sup> Lazaraton, A. Qualitative research in Applied Linguistics: a progress Report.

*TESOL Quarterly*, 28/3, 455-472. 1995.

de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico e que faz uso de métodos tanto quantitativos quanto qualitativos nas pesquisas, parecem abarcar o atual estágio em que esta disciplina acadêmica se encontra.

## A LINGÜÍSTICA APLICADA NO BRASIL

Apesar de o Brasil ser, segundo Moita Lopes (1996), um dos países que mais apresenta trabalhos em congressos internacionais, a Linguística Aplicada começou a ganhar força a partir dos anos 80 com a criação de um maior número de programas de pós-graduação na área e com a fundação de várias associações de professores de línguas estrangeiras (Moita Lopes, 1999).

Além destes fatores, destacamos a criação do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, pela PUC-SP, motivado pelas necessidades profissionais de vários professores universitários de língua inglesa e que cursavam a Pós-graduação em Linguística Aplicada nesta instituição. Assim, entre 1980-1989, o Projeto realizou uma série de seminários, encontros e workshops, por todo país, para professores de inglês de vinte universidades federais. Durante os encontros, os participantes, responsáveis pelos cursos recém-criados de inglês instrumental para alunos de graduação e pós-graduação de outros departamentos, apresentavam as suas pesquisas sobre as necessidades de seus alunos, participavam de oficinas de trabalho para produção de material didático e de cursos conduzidos pelos principais pesquisadores na área. Neste processo, também os próprios alunos dos cursos instrumentais eram ouvidos com relação a sua experiência de aprender inglês no Projeto.

Como a posição em relação à formação de professores, segundo relata Maria Antonieta Celani, responsável pelo Projeto, era a de se privilegiar o processo e não ensinar a fazer uso de um produto, ao invés de o programa de treinamento profissional ser avaliado por resultados de testes como era de praxe, os próprios participantes eram convidados a discutir e reportar as suas experiências com o Projeto. Desta forma, lançou-se a avaliação participativa, uma decisão pioneira não só no Brasil, mas no resto do mundo.

É interessante notar, também, que, embora este fosse voltado para o campo de ensino de inglês instrumental na universidade, ele conseguiu, além de aumentar a massa crítica nos departamentos de inglês, atingir professores que não estavam diretamente envolvidos com o Projeto e chamar a atenção para outras áreas de interesse da Linguística Aplicada dentro do âmbito da educação em língua estrangeira.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Consequentemente, o Projeto propiciou um aumento no nível de compreensão teórica desta área de estudos no Brasil e, havendo um maior interesse por parte dos profissionais de língua inglesa em diversas universidades federais no Brasil, adveio a necessidade de uma organização política da área para que as agências de fomento passassem a dar o devido valor às pesquisas em Linguística Aplicada. Portanto, decidiu-se fundar a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), filiada a AILA, fato este que ocorreu em 1990, na Universidade Federal de Pernambuco.

### *Algumas áreas de interesse*

Dentre as várias áreas de atuação do lingüista aplicado brasileiro, podemos citar, no campo pedagógico, o ensino em língua estrangeira e em língua materna e a formação do docente, além de áreas como o estudo do bilingüismo na população indígena.

Com relação ao ensino de língua materna, podemos dizer que, atualmente, os estudos relacionados à aquisição de linguagem, a alfabetização, o letramento e as relações entre linguagem e trabalho são campos que dependem diretamente dos avanços de pesquisas em Linguística Aplicada para o seu desenvolvimento.

No âmbito da formação do docente, a Linguística Aplicada pretende contribuir para que haja o entendimento de que a linguagem é socialmente construída, o que acarreta desenvolver no professor uma conscientização política com relação aos problemas inerentes a linguagem e sua vinculação com o contexto social. É também necessário levar o docente em formação a perceber que a interação em sala de aula é rica e que esta pode prover dados que irão auxiliá-lo a compreender melhor a sua prática e o seu aluno, buscando formas de melhorar as condições de aprendizagem. Daí ser preciso o professor aprender a produzir materiais para contextos específicos que atendam as necessidades de seus alunos, bem como avaliar os programas educacionais e os materiais utilizados.

Quanto a esta área, Celani (2000) esclarece que, apesar do distanciamento ainda existente entre o nível de desenvolvimento teórico em Linguística Aplicada e os padrões relativamente baixos da educação em língua estrangeira nas escolas, tentativas para alterar este qua-

dro são o foco de interesse do Grupo de Trabalhos em Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)<sup>16</sup>, que tem projetos centrados na sala de aula de línguas, e cursos de especialização voltados para a formação do professor.

No que concernem as pesquisas relacionadas às línguas indígenas e as variantes menos privilegiadas socialmente, o linguísta aplicado busca responder várias questões tais como o que é ser bilíngüe ou multilíngüe? Como isso ocorre? Aonde, além das salas de aula, é possível se adquirir o bilingüismo e o multiculturalismo? Quais são os reflexos para as comunidades em termos humanos, sociais, políticos e econômicos? Como estas situações afetam o desempenho escolar? Os resultados destes estudos podem auxiliar no desenho de políticas educacionais que busquem, acima de tudo, garantir equidade social e educacional para todos, independentemente da língua que falam ou do contexto cultural onde estão inseridos.

### *Os Programas de Pós-Graduação*

Para aqueles profissionais de Letras que têm interesse em enveredar pelos caminhos da Linguística Aplicada, existem vários programas de pós-graduação no país que capacitam o profissional para atuar na área. Neste artigo, destacamos dois programas, um em São Paulo e outro no Rio de Janeiro.

Em termos históricos, o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada no Brasil foi fundado em 1970, na PUC de São Paulo. O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)<sup>17</sup> tem por objetivo formar mestre e doutores pesquisadores de alta qualidade e docentes para o nível superior, no campo interdisciplinar de Linguística Aplicada. O Programa também orienta doutores que desejem cursar um pós-doutorado na área.

Com relação às Linhas de Pesquisa do Programa, estas concentram quatro âmbitos principais de investigação e atuação, conforme sugerem

---

<sup>16</sup> A ANPOLL foi fundada em maio de 1984, em Brasília. Ela se caracteriza por associar Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

<sup>17</sup> <http://www.pucsp.br/pos/lael/>

suas designações: Linguagem e Educação; Linguagem e Trabalho; Linguagem, Educação e Tecnologia; Linguagem e Patologias de Linguagem.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, por sua vez, oferece, ao nível de mestrado, o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada<sup>18</sup>. Este Programa adota uma visão de Linguística Aplicada como área de pesquisa interdisciplinar voltada para as relações entre linguagem e sociedade, dialogado com várias áreas das Ciências Humanas / Sociais. Dentre elas, citamos os Estudos da Linguagem, a Literatura, a Psicologia, a Educação, a Antropologia, a Sociologia, entre outras. O Programa tem interesse por pesquisas relacionadas às práticas discursivas nas áreas de ensino / aprendizagem, material didático, letramentos, tradução, produção / interpretação literária, performances literárias, performances identitárias, produção cultural, mídia jornalística e televisiva, contextos digitais e multimidiáticos, entre outras.

## UM EXEMPLO DE QUESTÕES PARA PESQUISA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Conforme já dito, a Linguística Aplicada não se ocupa exclusivamente de questões ligadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Não obstante, ao longo de sua existência, esta área de conhecimento tem contribuído muito para um melhor entendimento acerca do uso da linguagem em contextos educacionais, observando aspectos tais como a interação entre professor e aluno e como ela auxilia a aprendizagem de um idioma estrangeiro, por exemplo.

Acerca deste assunto, Brumfit (1995) acrescenta que

Os professores precisam entender algo muito mais rico e complexo do que *como as pessoas aprendem*, ou qual é a diferença entre o perguntar em sala de aula e o perguntar no mundo real, pois estes profissionais operam com grupos de pessoas cujos interesses são conflitantes e que, geralmente, estão em sala contra a sua vontade, e cuja motivação flutua. Esta experiência lhes dá antevisões, porém também os faz resistentes a soluções que as interpretam a luz de um só tipo de explicação (Brumfit, 1995: 36).

São estas experiências que levam o professor crítico e reflexivo a se interessar por investigar as questões oriundas da sua prática em sala de aula e que envolvem a linguagem como ponto de partida. Visando este fim, os conhecimentos e as ferramentas da Linguística Aplicada oferecem ao professor-pesquisador a possibilidade desta

---

<sup>18</sup><http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/>

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

“ponte entre várias disciplinas acadêmicas, como por exemplo, a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Educação” (Pennycook, 1994) provendo as bases teóricas para um estudo de sala de aula que seja minucioso e acadêmico.

Dentre as múltiplas questões passíveis de investigação em contextos acadêmicos, Grabe e Kaplan (1991: 287) dizem que uma área de estudos educacionais que cresceu, principalmente nos EUA durante os anos 80, foi o ensino de redação acadêmica para alunos de fim de curso secundário e início de educação superior.

Quanto ao objetivo do ensino da escrita no ensino superior, Spack (1997/2001) afirma que pesquisadores e professores de redação em língua estrangeira tendem a concordar que este seria o de preparar o aluno para se tornar um melhor escritor acadêmico. Quanto a esta questão, Hyland (2000) observa que existe um reconhecimento de que o entendimento das disciplinas envolve o entendimento de seus discursos. No entanto, para que o aluno possa fazer parte da comunidade discursiva, definida por Swales (1990) como uma comunidade que tem, entre outras coisas, uma visão de objetivos públicos em comum e um mecanismo de intercomunicação entre seus membros, este deve negociar o seu acesso à comunidade discursiva familiarizando-se com as convenções praticadas pelos seus membros ao nível do discurso (Matsuda, 1997/2001).

Por conseguinte, um dos focos de interesse da Linguística Aplicada na América do Norte é a falta de habilidade que os alunos demonstram ao escreverem textos acadêmicos. Este interesse advém do fato de que, a cada ano, mais e mais alunos de inglês como segunda língua entram para o sistema educacional americano e encontram este problema, que é presente também em locais aonde o inglês não é a língua nativa, como em Hong-Kong, por exemplo. Além disto, as autoridades educacionais constataram que um grande número de alunos cuja primeira língua é o inglês também tem dificuldade em escrever adequadamente no terceiro grau e, por isso, incluíram na grade de todos os cursos universitários uma disciplina obrigatória onde os alunos aprendem a escrever para a comunidade acadêmica.

Conseqüentemente, os estudos recentes sobre a escrita no contexto acadêmico têm se baseado extensivamente nas pesquisas sobre redações e a educação em inglês para explorar soluções para os pro-

blemas de escrita enfrentados principalmente pelos alunos cuja língua materna não é o inglês (Grabe e Kaplan, 1991).

A título de ilustração, podemos citar o trabalho de pesquisa descrito no livro *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistics Perspective* (1996), obra na qual Grabe e Kaplan, partindo de uma perspectiva da Linguística Aplicada, discutem as pesquisas em Linguística Textual, exploram as abordagens processuais no ensino da escrita e a Retórica Contrastiva, além de discutem acerca da escrita para fins profissionais.

Analisando o ensino de língua inglesa nas universidades brasileiras, encontramos nos cursos de graduação em Português / Inglês uma situação parecida com a enfrentada pelos professores de escrita acadêmica nos EUA. Neste contexto, problemas tais como o uso incorreto das estruturas gramaticais da língua, dificuldades com relação à escolha lexical e ao uso de conectivos, questões relacionadas ao nível da organização do discurso e a falta de familiaridade com as convenções que regem o texto acadêmico na língua inglesa são lugar-comum.

Na prática, estas dificuldades são um problema do mundo real e são centrados no uso da linguagem, tornando-se passíveis de interesse da Linguística Aplicada. Esta situação pode, portanto, levantar diversas questões para pesquisas tais como o que acontece, ou deixa de acontecer, no processo de ensino-aprendizagem, entre o estágio da prática controlada e o da produção livre, que faz com os alunos tenham dificuldade em redigir um texto acadêmico onde as idéias estejam bem claras e organizadas? Será que uma possível falta de familiaridade em escrever textos dissertativos e argumentativos, em língua materna dificulta a produção do texto acadêmico em língua estrangeira? Até que ponto esta dificuldade tem relação com o nível de proficiência que o aluno tem na língua-alvo?

Os questionamentos desta natureza conduzem o lingüista aplicado, que pode ser o próprio professor com formação acadêmica em Linguística Aplicada, a investigar o uso da língua escrita. Em especial, pode-se explorar a relevância do *feedback* oral / escrito do professor e / ou dos colegas de curso, como instrumento de auxílio para o aluno na elaboração do texto acadêmico, pois “a partir da introdução da noção de escrita com processo, o *feedback* formativo tem sido um dos elementos-chave do ensino da escrita tanto em língua materna como em segunda língua, e esforços tem sido

feitos para examinar o seu uso e os seus efeitos (Silva e Matsuda, 1997/2001).

Para uma melhor compreensão do problema, o pesquisador pode fazer uso da característica multidisciplinar da Linguística Aplicada e buscar subsídios para entender melhor a visão sócio-histórica do ensino de redação, as acepções do termo *feedback* e as formas mais comuns de provê-lo, os papéis que o professor pode assumir enquanto responsável por comentar os textos dos seus alunos, o papel do erro na aprendizagem, e as bases psicológicas que justificam o uso de atividades de revisão colaborativa, ou seja, aquelas que envolvam os colegas na revisão de seus textos. Além disso, pode ser necessário recorrer às contribuições da Análise da Conversação, tais como a noção de face e as estratégias discursivas utilizadas para amenizar críticas para poder, assim, compreender a interação no contexto pedagógico<sup>19</sup>.

Desta forma, é inegável que a Linguística Aplicada pode auxiliar muito na solução destes problemas de uso da língua porque o seu cabedal de conhecimento possibilita investigarmos o processo de escrita, tanto em língua materna como em língua estrangeira “incluindo o escritor, o leitor, o texto, e o contexto, bem como a interação destes elementos”, observando, assim, de que forma “os escritores em segunda língua podem negociar as suas experiências através do uso dos traços textuais no processo de escrita” (Silva e Matsuda, 1997/2001) gerando o texto como um produto resultante da interação colaborativa entre professor e alunos, num dado um contexto sociolingüístico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a Linguística Aplicada ser uma ciência jovem, segundo a visão da maioria dos autores aqui relacionados, nestas poucas décadas, ela tem produzido cada vez mais frutos na forma das diversas pesquisas relacionadas à sua área de atuação em todo o mundo, fato este que pode ser comprovado pelo grande número de congressos, seminários, cursos, programas de pós-graduação, publicações especializadas e livros publicados que anualmente aumentam a participação da Linguística Aplicada no campo das pesquisas humanas.

Ao traçarmos o perfil sócio-histórico desta disciplina, cujas bases parecem se encontrar na aplicação de teorias lingüísticas ao ensino

---

<sup>19</sup> Para ler sobre o papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em LE: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=158](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=158)  
51

de idiomas em meados do século XX, entendemos melhor como ela evoluiu deste meio mais limitado para uma multiplicidade de contextos onde a linguagem é uma questão crucial. Além disso, ela passou a valer-se de mais do que a Linguística para investigar os problemas de utilização da língua para variados fins e por uma variedade de usuários. No tocante a esta questão, foram vistos, por exemplo, as diversas possibilidades da Linguística Aplicada em contextos tanto profissionais como educacionais, tais como o ensino / aprendizagem de língua estrangeira, o uso da língua na medicina e no direito, a formação docente e as questões relacionadas à importância do *feedback* no ensino de escrita acadêmica em inglês como língua estrangeira.

Esta evolução foi possível a partir do novo entendimento de que a linguagem é o instrumento que possibilita ao homem interagir e existir como ser social no mundo e que as línguas estrangeiras, principalmente o inglês, facilitam a comunicação e o intercâmbio entre diversas culturas, disponibilizando para um maior número de pessoas, o conhecimento produzido em diversas partes do mundo.

Perante tudo que foi dito neste artigo, podemos concluir que a Linguística Aplicada tem muito a oferecer a todos aqueles pesquisadores que se interessam por auxiliar o homem a compreender melhor como ele constrói o seu conhecimento linguístico e, por conseguinte, como ele cria e expressa a sua identidade no mundo e nas suas relações sociais, através do uso linguagem em todos os contextos.

#### REFERÊNCIAS

ALLEN, J.; CORDER, P. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. London: OUP, 1973.

BAUSCH, K; CHRIST, H.; KRUMM, H. O ensino e o aprendizado de línguas estrangeiras: comparação entre as concepções científicas. In: BAUSCH, K. (ed.): *Hanbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Bassel: Francke, 1995.13-23. Tradução de Maria J. P. M. e Sílvia D.B. Melo.

BRUMFIT, C. Teacher Professionalism and Research. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (eds) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: OUP, 1995. 27-41.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. **In:** FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

GRABE, W. Applied Linguistics and Linguistics. **In:** GRABE, W.; KAPLAN, R. (eds.) *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991. 33-58.

GRABE, W.; KAPLAN, R. Becoming an Applied Linguist. **In:** GRABE, W.; KAPLAN, R. (eds.) *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991. 1-9.

GRABE, W.; KAPLAN, R. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistics Perspective*. USA: Longman, 1996.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. **In:** PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. 37-49.

HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Essex: Pearson Education, 2000.

KAPLAN, R. *On the Scope of Linguistics, Applied and non*. Rowley, M.A: Newbury, 1980.

MACKEY, W. F. Applied Linguistics. **In:** *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. London: OUP, 1973. 247-255. [artigo originalmente publicado em *English language teaching*, vol. xx, n.1, 197-206. 1966]

MAHER, J.; ROKOSZ, D. Language use and the professions. **In:** *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991.231-253.

MATSUDA, P. K. Contrastive rhetoric in context: a dynamic model of the L2 writing. **In:** SILVA, T. J.; MATSUDAIRA, P.; MATSUDA, P. K. (orgs). *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997/2001. 241-255

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **In:** *DELTA*, 15, n. especial. 1999.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300016&lng=&nrm=iso&tlng](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300016&lng=&nrm=iso&tlng) . Acesso em: 26 de fevereiro, 2008. Não paginado.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

SILVA, T. J.; MATSUDAIRA, P.; MATSUDA, P. K. (orgs). *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997/2001. 241-255.

SPACK, R. Initiating ESL students into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go? **In:** SILVA, T. J.; MATSUDAIRA, P.; MATSUDA, P. K. (orgs). *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997/2001, p. 75-90.

SPILLNER, B. Lingüística Aplicada. **In:** BAUSCH, K-R. (ed.): *Hanbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Bassel: Francke, 1995, p. 24-31.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1983.

STREVENS, P. Applied Linguistics: An Overview. **In:** GRABE, W. & KAPLAN, R. (eds.) *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991, 13-31.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP, 1990.

WEIDEMANN, A. *Five Generations of Applied Linguistics: some framework issues*. LAUD Linguistic Agency University Documentation, 1998.1-26.

**LINGUAGEM E TEXTUALIZAÇÃO  
DA POLÊMICA SOBRE AS COTAS  
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS:  
O TEXTO INFORMATIVO *ON-LINE***

*Geraldo José da Silva (UEMS)*

[gera-silva@bol.com.br](mailto:gera-silva@bol.com.br)

[gera.silva@terra.com.br](mailto:gera.silva@terra.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho objetiva analisar o fazer textual jornalístico na mídia eletrônica no que respeita à polêmica em torno do sistema de cotas nas IES públicas brasileiras. Investigamos como os locutores/jornalistas, numa tentativa de isenção, manipulam recursos lingüístico-discursivos na construção do texto informativo *on-line*. Balizamos-nos na perspectiva teórica da Lingüística Textual e consideramos a ótica interacionista de Bakhtin. A nossa análise centrou-se em um dos textos em que pontos de vista favoráveis e contrários às cotas se apresentam numa mesma materialidade lingüística veiculados na *Folha de S. Paulo On-line*, no período de janeiro de 2001 a setembro de 2005.

**Palavras – chaves:** Lingüística textual, polêmica, texto informativo *on-line*.

**INTRODUÇÃO**

A trajetória histórica do homem na sociedade é marcada por fatos que refletem sua visão de mundo. Com isso, ficam evidentes seus posicionamentos frente a questões de ordem sociopolítica e cultural. Quando direitos fundamentais do homem são infringidos como o direito à vida, à educação, à cultura, à saúde, este mesmo homem se mobiliza no resgate destes direitos.

A questão da implementação do sistema de cotas nas universidades públicas no Brasil assumiu pauta relevante da vida política, social e cultural do país, principalmente de 2001 a 2005. Os debates acerca da questão alimentaram a imprensa consideravelmente, justamente pela controvérsia que o assunto encerra.

Este artigo é fruto de uma análise maior constante em nossa dissertação de mestrado denominada “A construção do texto polêmico na mídia eletrônica: o sistema de cotas em questão” defendida em junho de 2006. Por uma questão didática, apresentamos apenas um texto

do *corpus* analisado para demonstrar a recursividade lingüística utilizada pelo jornalista na composição da notícia.

Utilizamos como critério de análise a estrutura do texto levando em conta sua composição super, macro e microestrutural, apontados por Van Dijk (1999), para observarmos como os recursos constitutivos da coerência global e local são usados para o registro das opiniões distintas sobre a questão e, também, consideramos a perspectiva sociointeracionista de Bakhtin (2004), uma vez que, nessa perspectiva, a interação locutor-interlocutor constitui a razão do uso da linguagem e, por conseguinte, da produção textual – uma das formas de manifestação dos pontos de vista do indivíduo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### *Linguagem e produção textual - uma perspectiva interacionista*

A linguagem é uma atividade humana passível de adequação no tempo e no espaço, levando-se em conta o seu uso em determinada sociedade. Isso implica na noção de competência de produção e compreensão de enunciados e na habilidade do indivíduo na construção de sentenças apropriadas à situação. Dessa forma, é preciso ter clara a noção de adequação como: o quê, quando, com quem, onde e de que maneira falar. Garcez (1998) destaca a relevância que a experiência social com suas necessidades motivadoras traz no que se refere à aquisição da língua. Assim sendo, a língua promove a renovação da experiência comunicativa no contexto social num círculo infinito. Para a autora,

Os modelos teóricos de linguagem que ultrapassam a visão idealista vêm abarcar as diversas funções da linguagem para dar conta do caráter social da conduta comunicativa, pois compreende-se que a língua é organizada e usada para lamentar, rejeitar, suplicar, advertir, persuadir, comandar, etc. (Garcez, 1998, p. 47).

Somando a essa perspectiva, Benveniste (1991, p. 284-293) argumenta que a linguagem é um meio de comunicação complexo e eficaz entre os homens. Evidencia ainda que a condição de subjetividade é relevante para a comunicação lingüística. Destaca o autor que

Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. (...) A linguagem só é possível porque cada locutor

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso (Benveniste, 1991, p. 286).

Garcez (1998, p. 47) lembra ainda que, com os estudos de Austin (1962), Searle (1969), Benveniste (1970) e Ducrot (1972), a interação verbal e as relações coletivas e sociais, constitutivas dos jogos de linguagem, passam a ser elementos fundamentais na conjugação e articulação da língua. Nessa acepção, a língua deixa de ser entendida apenas como um objeto imutável de memória coletiva e passa a ser concebida também como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação. A linguagem não é neutra em se tratando de enunciação, pois toma sentido em vários níveis e considera *o eu, o aqui e o agora* quando da sua efetivação e, além do mais, nela está presente uma rede de valores discursivos.

A linguagem como forma de interação implica uma visão dialógica do enunciado. Essa concepção ancora várias correntes e teorias como a Linguística Textual, Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, Análise da conversação, a Semântica Argumentativa e os estudos ligados à Pragmática.

Partindo da premissa de que o signo e a enunciação são de natureza social e que a ideologia é veiculada pela linguagem, vemos em Bakhtin (2004, p. 14-15) que a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios. Os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema. Para o autor, todo signo é ideológico e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, portanto, a palavra é uma luta de classes. Assim, “o locutor pensa e se exprime, para um auditório social bem definido”.

O autor assevera que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros (Bakhtin, 2004, p. 113).

A palavra deve ser o território comum do locutor e do interlocutor numa situação de uso imediato. Assim, num processo interativo

da linguagem, o interlocutor determina o dizer do locutor, uma vez que o contexto social imediato serve de base para que a comunicabilidade se instaure. O autor, discorrendo sobre o discurso escrito, afirma que o “discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. (Bakhtin, 2004, p. 123). Com isso, a materialidade da palavra como signo é concretizada na enunciação que, por sua vez, é determinada pelas relações sociais.

O dialogismo do círculo de Bakhtin não prioriza o diálogo face a face, mas constitui uma teoria da dialogização interna do discurso através de uma reflexão multiforme, semiótica e literária. Nessa concepção, o que se tem é que as palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”. Authier-Revuz (1990, p. 27) destaca que “somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro. Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada”.

Depreende-se daí que o discurso não é único, inédito, original mas que sempre dialoga com outros discursos “já ditos” e, assim, tece sua trama. Isso implica que o exterior é constitutivo de um enunciado, o que Bakhtin ressalta em seus estudos sobre a linguagem, principalmente no que concerne à relação locutor-alocutário.

Authier-Revuz (1990) afirma existir dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. A heterogeneidade constitutiva remete à presença do Outro, diluída no discurso, não como objeto, mas como presença integrada pelas palavras do outro, condição mesma do discurso, e o sujeito desaparece para dar espaço a um discurso-outro. Por outro lado, a heterogeneidade mostrada marca o discurso com certas formas que criam o mecanismo de distância entre o sujeito e aquilo que ele diz. É uma negação que ocorre sob forma de denegação. As aspas, os parênteses, o itálico, são algumas formas de heterogeneidade mostrada marcada. Portanto, a enunciação implica a existência de um percurso marcado e de operações pelas quais um sujeito enunciador, numa situação de enunciação, de ajustamento e de negociações prováveis, desejadas, proibidas ou tensas busca, no discurso, significar e

construir sentidos.

Benites (2002, p. 57) esclarece que, na heterogeneidade mostrada, o discurso citado introduz um distanciamento muito variável entre o locutor citante e o locutor citado. O sentimento do locutor citante se apóia como um “não estou afirmando nada; estou apenas relatando o que o outro falante disse sobre o assunto”. Esse tipo de abordagem discursiva é muito comum no texto midiático, uma vez que o locutor citante utiliza a voz do locutor citado como recurso para expor o fato podendo se aproximar ou não do dito por outrem.

Como é possível perceber, a elaboração de um texto não envolve apenas os mecanismos da língua, de que nos servimos quando falamos ou escrevemos, mas também a análise de outros elementos que subjazem à fala ou à escrita do indivíduo. É preciso, ainda, levar em conta o contexto social, histórico, ideológico do produtor do texto, tendo como base a relação entre os interlocutores. No entanto, a unidade do texto depende não só dos fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo, mas também do material conceitual e lingüístico, o que envolve respectivamente as noções de coerência e coesão textuais. Dessa forma, o texto é resultante de uma atividade verbal de indivíduos atuantes que objetivam atingir um fim social, iterativo e que, por meio de um jogo de linguagem, produzem sentido. A esse respeito, Koch e Travaglia (1990) autorizam nossas considerações, ao definirem texto como:

Uma unidade lingüística concreta (perceptiva pela visão ou audição), que é tomado pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida independentemente de sua extensão (Koch; Travaglia, 1990, p. 10).

### ***O texto e a sua estrutura***

Como nossa pesquisa centra-se na construção do texto midiático eletrônico no trato da polêmica sobre as cotas nas Universidades Públicas Brasileiras, achamos de grande valia o aporte teórico que Van Dijk (1990) nos fornece para tratarmos da leitura e análise dos textos jornalísticos da *Folha de S. Paulo On-line*. Não pretendemos fazer um estudo aprofundado dos trabalhos de Van Dijk. Apenas utili-

zamos seus conceitos de super, macro e microestrutura para delimitar os níveis de estruturação textual que analisamos.

Esclarecemos ainda que os elementos nominados anteriormente não se excluem mas interagem, compondo o todo significativo do texto e do discurso. No entanto, cada um tem sua função e cabe ao produtor do texto manipular essas estruturas, pois está em jogo o plano semântico do discurso que envolve conhecimento geral e específico da linguagem, incluindo um modelo de ouvinte e seu conhecimento, motivações, ações passadas e intenções e contexto comunicativo. Portanto, sabedores de que um texto não é um amontoado de frases e que o mesmo deve ter uma lógica para transmitir/veicular uma mensagem, estratégias operacionais textuais, contribuem, sobremaneira, para que o texto signifique e cumpra seu papel de informar o interlocutor. Vejamos, pois, o tripé conceitual proposto por Van Dijk (1999).

A primeira fase dos estudos de Van Dijk no que respeita a superestrutura surge no bojo dos estudos sobre gramática narrativa numa tentativa de uma lingüística transfrástica em que se intuía a construção de uma sintaxe textual que abrangesse todos os tipos de narrativa. Tal sintaxe deveria definir as categorias e as regras de uma narrativa, constituir uma semântica que explicasse as interpretações possíveis às regras e ter uma pragmática que desse conta da função e situação das formalizações.

A segunda fase dos trabalhos do autor holandês conceitua superestrutura como conhecimento relativo à configuração do texto, onde a idéia de estrutura profunda é vista como um esquema cognitivo que representa a forma de texto. Sua definição se inspira na definição de esquema de Bartlett (1932) e Rumelhart (1975) em que a superestrutura se define como uma estrutura cognitiva com variáveis hierarquizadas tidas como macrocategorias, equivalendo a categorias vazias, convencionadas socialmente.

Acrescenta, ainda, Bonini (2002) que a terceira fase na formulação conceitual de superestrutura data dos anos 80, ocasião em que Van Dijk (1990, 1992c *apud* BONINI, 2002) passa a estudar o texto noticioso vendo a superestrutura não só como forma textual, mas também como conformação discursiva do texto. Assim, a superestrutura da notícia surge como organização textual determinada por um contexto interacional.

Diante das singulares contribuições dos autores arrolados, trazemos em nosso trabalho a noção de superestrutura textual análoga à tipologia de texto dada a regularidade esquemática que os textos eleitos por nós para a análise apresentam. Como nosso *corpus* é composto de textos jornalísticos classificados como reportagens e notas, achamos pertinente algumas informações sobre esses tipos de texto. A esse respeito nos lembra Bahia (1990, p. 49) “que toda reportagem é notícia, mas nem toda notícia é reportagem”. Vê-se que a reportagem implica a forma de ver a notícia, o fato, podendo projetar a notícia, uma vez que, na reportagem, se permite a observância do fato sob diversos ângulos. O autor nos apresenta uma forma linear de construção da reportagem, a saber, título, primeiro parágrafo, cabeça ou *lead*, desenvolvimento da história, narrativa ou texto (Bahia, 1990, p. 52).

Para a nossa pesquisa, levamos em conta o título, o *lead* dos textos informativos e, também, a organização distribucional das proposições paragrafais como aspectos macroestruturais e o uso dos operadores argumentativos, construção interna dos parágrafos como aspectos microestruturais.

Com o objetivo de despertar no leitor curiosidade e convocá-lo à leitura da notícia e/ou reportagem, o *lead* se constitui um elemento didático imprescindível ao chamamento do leitor para aquilo que está sendo posto em cena pelo locutor sobre determinado fato. Para tanto, o *lead* geralmente responde a questões principais em torno de um fato ou acontecimento, a saber, o quê, quem, quando, como, onde, por quê, sem que essa ordem seja fixa.

Ao considerar a urgência temporal do leitor contemporâneo, muitas vezes usa-se o processo da pirâmide invertida na composição da notícia/reportagem. Essa forma de construção do texto jornalístico é elaborada a partir da parte mais importante, ou seja, do clímax do fato. Tudo isso para causar mais impacto no leitor, ao passo que, na pirâmide normal, linear, onde o acontecimento é seqüencial do tipo cronologicamente correto, é nos facilitado a leitura pela lógica distributiva da narrativa com começo, meio e fim. Por isso, Bahia (1990, p. 52) alerta que “o repórter constrói a história segundo um esquema de seleção por ordem de importância”.

Como terceiro elemento constitutivo da macroestrutura do texto jornalístico *on-line*, a organização distribucional dos parágrafos

e/ou episódios também é levada em conta. Para tanto, balizados em Van Dijk (1999) aproximamos conceitualmente parágrafos de episódios. Para o autor:

De modo aproximado, os parágrafos ou episódios são caracterizados como seqüências coerentes de sentenças de um discurso, linguisticamente, marcadas quanto ao começo e/ou fim, e definidas, além disso, em termos de algum tipo de ‘unidade temática’ – por exemplo, em termos mesmos participantes, tempo, lugar, ou evento ou ação global (Van Dijk, 1999, p. 99).

Esclarece o autor que “Um episódio é propriamente uma unidade semântica, enquanto um parágrafo é a manifestação superficial ou a expressão de tal episódio” (Van Dijk, 1999, p. 100).

Na perspectiva de organização estrutural do texto, merece relevo o estudo os aspectos microestruturais que estão relacionados à coesão e/ou coerência local. Atendendo ao nosso objetivo analítico eleito para essa pesquisa no tocante à microestrutura textual, focamos, nesse nível: a) a composição paragrafaçal; b) os operadores argumentativos; e c) o discurso relatado.

Devido à importância de seus estudos sobre a estruturação paragrafaçal, permitimo-nos concentrar nossas considerações em Garcia (1992, p. 203-230), para quem o parágrafo é uma unidade composicional constituída por um ou mais de um período, desenvolvendo uma idéia central a que se agregam outras secundárias, logicamente relacionadas pelo sentido decorrente dela. Também tem a função de facilitar ao escritor a tarefa de isolar e depois ajuntar convenientemente as idéias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhar os diferentes estágios do desenvolvimento do todo textual. Sua estrutura, geralmente, se constitui de um tópico frasal e seu desenvolvimento. Esse tipo é tido como padrão, na ótica do autor.

Outro elemento que julgamos relevante na construção microestrutural do texto para demonstrar a polêmica é o grupo de operadores argumentativos. Sendo a língua fundamental na interação social, a argumentação possibilita ao homem avaliar, julgar, criticar, influenciar, convencer, expor sua intenção em relação ao outro.

Como se vê, a manifestação linear e lógica do texto por meio de palavras, de frases morfossintaticamente organizadas constitui a sua microestrutura. Portanto, podemos dizer que a estrutura interna

dos períodos, dos parágrafos, dos enunciados e orações implicam estratégias microestruturais. Logo, a escolha dos operadores argumentativos pelos locutores é fundamental não só para o estabelecimento da coesão interna dos parágrafos, como também para a manifestação dos pontos de vista distintos sobre a questão das cotas nas IES públicas brasileiras.

Além disso, temos o discurso relatado que se materializa nos enunciados com a instalação da polifonia de locutores. Ducrot (1987) destaca que a enunciação é entendida como uma ação que consiste em produzir um enunciado, isto é, dar a uma frase uma realização concreta. Menciona ainda que nas funções enunciativo-discursivas as figuras do locutor e do enunciador constituem o enunciado. Como em nosso trabalho, damos ênfase a figura do locutor, balizamos-nos em Ducrot (1987) que entende por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que se refere o pronome EU e as outras marcas de primeira pessoa presentes no discurso. Vale lembrar que esse locutor, ser do discurso, é diferente do sujeito falante, empírico, real. Vê-se que o locutor fala, relata, ou seja, ele é dado como a fonte do discurso, podendo suas atitudes discursivas serem atribuídas a enunciadores dos quais se distancia ou se aproxima, dependendo da cena enunciativa posta em voga. O autor assevera que, em uma enunciação atribuída a um locutor, pode ocorrer outra enunciação atribuída a outro: é o caso do discurso relatado em estilo direto.

Vozes citante e citada constituem-se elementos para a expressão de pontos de vista sobre determinado assunto. Na linguagem jornalística esse procedimento discursivo é muito comum, visto que o jornalista trabalha com vozes sociais e sente a necessidade de manipular com astúcia as informações de forma que utilizando recursos linguísticos como os discursos indireto e direto possa imprimir maior ou menor proximidade ao que está sendo relatado.

Para Maingueneau (1997), os enunciados relatados em discurso direto são postos entre aspas para marcar sua alteridade; esta última, no entanto, já é claramente manifestada pela ruptura sintática entre o discurso que cita e o discurso citado. As aspas designam a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela e seu “exterior”, um discurso efetivamente só pode manter à distância aquilo que coloca fora do seu próprio espaço. O autor acrescenta que o lo-

cutor coloca aspas, por exemplo, para proteger-se antecipadamente de uma crítica do leitor, que, supostamente, espera um distanciamento frente à determinada palavra.

Outra forma de discurso relatado é o discurso indireto, que não reproduz as falas citadas, tais quais são ditas, mas as representam, incorporando no discurso o conteúdo do pensamento da voz citada. Geralmente as falas relatadas, via discurso indireto, aparecem sintaticamente sob forma de subordinação e são introduzidas por um verbo *dicens* que orienta e, também, condiciona a interpretação.

Essas estratégias de relatar o discurso de outrem, tanto o discurso direto como o discurso indireto, não garantem a isenção e objetividade total pretendida pelo produtor do texto, principalmente na linguagem jornalística. Isso se deve à autonomia do jornalista no trato das vozes citante e citada, quando da produção dos enunciados pelos quais é responsável.

Finalmente, por tratarmos de discurso jornalístico, terreno fértil às vozes citante e citada, os verbos delocutivos também merecem ser levados em conta na análise de nosso *corpus*. Na linguagem jornalística esse tipo de verbo é parte do próprio discurso, visto que exerce a função de explicitar que a polifonia de locutores constitui ‘*a priori*’ a enunciação jornalística. Uma das suas funções é a neutralidade do jornalista frente ao que está sendo relatado.

De acordo com Charolles (1998, *apud* Benites, 2002, p. 112), os verbos delocutivos, com exceção de **dizer** e **afirmar**, “aparentemente neutros”, veiculam sempre diversos pressupostos. Dessa forma, afirmar que alguém *revelou* alguma coisa, realça o valor de verdade do enunciado; *repetir*, *replicar* e *concluir* implicam uma posição cronológica posterior a *dizer* ou *afirmar*, enquanto *reconhecer* ou *confessar* incide sobre o ponto de vista atribuído ao enunciador.

Como nosso *corpus* apresenta a maior incidência dos verbos *dizer* e *afirmar*, não nos deteremos em explicações pormenorizadas a propósito dos demais verbos delocutivos.

Frente ao exposto, respeitando a complexidade que a abordagem nos oferece, temos como suporte teórico principal para a abordagem estrutural do texto, os conceitos de Van Dijk (1999) elegendo as categorias analíticas centradas nas estratégias de superestrutura enfati-

zando, no nosso caso, a tipologia dos textos informativos de nosso *corpus*; já com relação à macroestrutura, trabalharemos a questão da coerência global, ou seja, o título, *lead*, e sua expansão ao longo do texto e, por fim, a microestrutura abordando aspectos lineares da construção sentencial, operadores argumentativos e um olhar específico para o fenômeno do discurso relatado no trato da questão polêmica já nominada.

Depreendemos em Fiorin (1997, p. 41-42) que, no jogo discursivo, o discurso é a materialização das formações ideológicas e determinado por elas, já o texto é um lugar de manipulação consciente em que o homem organiza os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso. Vemos que os discursos têm função citativa, heterogênea segundo Authier-Revuz, pois sempre retomam ou estão para outros discursos considerando as formações ideológicas as quais se filiam.

Para Maingueneau (1997), tomar um discurso à parte, considerá-lo como adversário, responder a um ataque são gestos que têm consequências consideráveis e não podemos negligenciar sua eficácia. Há que se considerar dois níveis de apreensão: o dialogismo constitutivo e o dialogismo mostrado, do qual o diálogo polêmico seria uma das modalidades. As controvérsias giram em torno de alguns pontos, deixando na sombra zonas imensas. Os assuntos de controvérsia são previamente levantados em dois domínios: as zonas que já foram objeto de ataques e aquelas que ainda não foram debatidas. No primeiro domínio, o discurso filtra, entre os enunciados contra ele dirigidos, os temas aos quais lhe parece impossível não responder; no segundo, ele mesmo define pontos que, no conjunto dos textos do adversário, lhe parecem importantes. Com isso, no discurso não é a palavra que importa, mas sim a maneira como é explorada. Em uma polêmica, todas as dimensões da discursividade podem estar implicadas. A polêmica não se instaura de imediato. O exercício da polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhe estão associadas. Sobre isso Maingueneau (1997) argumenta que:

A polêmica supõe um contrato entre os adversários e, com ele, a idéia de que existe um código transcendente, reconhecido pelos membros do campo (os protagonistas do debate bem como o público) o que permite decidir entre o justo e o injusto. Que se trate de bom senso, de partido, de justiça, do interesse do país, etc., deve existir um referencial comum que legitime a figura de algum tribunal supremo (Maingueneau, 1997, p. 125).

Ao abordar a propriedade fundamental da linguagem, a heterogeneidade constitutiva, Fiorin (1997) afirma que os textos têm a propriedade intrínseca de se constituir a partir de outros textos. Isso faz com que todo texto seja atravessado, ocupado, habitado pelo discurso do outro. Na visão do autor, um texto remete a duas concepções diferentes: aquela que ele defende e aquela em oposição à qual ele se constrói. No texto ressoam duas vozes, dois pontos de vista, ou seja, sob as palavras de um discurso, há outras palavras, outros discursos, outro ponto de vista social. Exemplifica o autor:

Quando lemos um texto a favor da abolição da escravatura, percebemos que ele só pode ter surgido numa formação social em que há discursos a favor da escravatura; um discurso anti-racista só pode constituir-se numa sociedade em que existe um discurso racista; um discurso feminista só pode ser gerado num tempo em que existe um discurso machista (Fiorin, 1997, p. 30).

### *Linguagem jornalística: características gerais*

Não é novidade que o jornalismo se propõe a processar informações em escala industrial e para consumo imediato. Para isso, o texto jornalístico está sempre submetido a um crivo de profissionais habilitados para fazer a crítica e os ajustes no texto. De acordo com Lage (1997), a linguagem jornalística é mais rápida, sucinta e adaptável aos objetivos, levando-se em conta o modo e as condições de produção. Há uma preocupação voltada ao registro formal da língua, próprio da modalidade escrita padrão. Quanto ao processo de comunicação, segundo o autor, a comunicação jornalística é referencial, prevalecendo o uso da 3ª pessoa e a impessoalidade.

Relativizando a idéia de Lage (1997), acerca da referencialidade e objetividade jornalística, Rossi (1994) alerta que a objetividade total é impossível, uma vez que o jornalista carrega consigo toda uma formação cultural e política que, de alguma forma, compõe o seu olhar sobre o fato. Mesmo assim, a objetividade continua sendo um dos principais parâmetros na linha editorial dos principais veículos de comunicação do Brasil. Conclui o autor que “nesta busca impossível, introduziu-se a lei do ouvir os dois lados, partindo-se do pressuposto de que, freqüentemente, há dois lados opostos numa mesma história” (Rossi, 1994, p. 11). Acrescenta o autor que a questão central do jornal é o **por que**, e isso exige uma investigação mais profunda sobre os antecedentes e as conseqüências do fato e/ou tema tratado. Com isso,

fica-nos a premissa de que o jornalista, ao relatar os fatos, deve procurar vê-los com distanciamento e frieza, o que não significa apatia nem desinteresse.

Ainda sobre objetividade, reza o *Novo Manual de Redação da Folha de S. Paulo* (2001) que:

Não existe objetividade em jornalismo. Ao escolher um assunto, redigir um texto e editá-lo, o jornalista toma decisões em larga medida subjetivas, influenciadas por suas posições pessoais, hábitos e emoções. Isso não o exime, porém, da obrigação de ser o mais objetivo possível (NMR, 2001, p. 45, grifo nosso).

Como vimos, o próprio *Manual de Redação da Folha de S. Paulo* admite a não existência da objetividade total no fazer jornalístico uma vez que o jornalista traz consigo um lastro cultural, político e ideológico que, de alguma forma, se presentifica no que escreve. No entanto, nesse mesmo manual reza que o jornalista deve ser o mais objetivo possível.

Benites (2002, p. 12) argumenta que o jornal exerce uma função política, mediante a utilização de dispositivos sutis, entre os quais contam: a apresentação, em tom aparentemente imparcial, de fatos positivos ou negativos a respeito de idéias, de instituições ou de indivíduos; a ordenação hierárquica das notícias; a supressão de uma matéria ou sua inserção truncada; a escolha do trecho de um discurso a ser relatado e a forma como se dá esse relato.

Entendemos que o jornal, seguindo as orientações editoriais, se faculta otimizar recursos lingüísticos para que essa “objetividade” seja registrada ao editar uma matéria. No discurso relatado, vozes sociais se manifestam e, assim, o jornalista manipula a voz citante e a voz citada para que se distancie ou se aproxime do dito por outrem no discurso jornalístico. Logo, recursos como verbos indicadores de elocução como *afirmar* e *dizer* e uso de aspas são utilizados como marcas de objetividade e/ou imparcialidade, pois, garantem ao jornalista o pressuposto de que “não sou eu quem diz, mas sim o outro”.

Frente ao exposto, há que se considerar o poder da mídia na sociedade. Muitas vezes, uma imprensa sensacionalista, usando os apelos em manchetes de efeito, pode contribuir para a alienação e/ou gerar tensões. Portanto, de acordo com a ótica de Marcondes Filho (1989), podemos pensar que um fato pode se tornar mais ou menos

noticioso segundo a perspectiva de quem o manipula, considerando, também, implicações de ordem política e ideológica. O autor argumenta ainda que

Em síntese, a orientação mercadológica no jornalismo (como em outras atividades culturais e políticas) significa praticamente um puro 'correr atrás do que está na notícia' (se possível, até mesmo produzir artificialmente a moda). Do ponto de vista teórico e político, trate-se de oportunismo e populismo (Marcondes Filho, 1989, p. 37).

### ***O Jornalismo on-line na Folha de S.Paulo***

É indiscutível o valor e a presença da internet no mundo atual. Tanto empresas como escolas e cidadãos comuns têm-na como uma grande aliada para mobilidade e rapidez processual de dados, pesquisas e informações gerais e específicas nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Além desses serviços, há também várias atividades de entretenimento como chats, jogos e novelas virtuais *on-line*. Logo a interatividade é uma realidade que está em evidência no mundo virtual. Dentre as várias opções que o ciberespaço oportuniza ao indivíduo, nos atemos aqui ao campo do jornalismo por conta do nosso foco de pesquisa.

Considerando as mudanças sócio-político-culturais e históricas do nosso tempo, vemos que o registro da realidade humana – via mídia eletrônica – é uma necessidade vital, pois deve acompanhar os avanços tecnológicos desenvolvidos pelo próprio homem frente aos desafios que lhe são postos na sociedade em que está inserido. A busca pela informação precisa e concisa continua sendo uma das incumbências de profissionais e o apuro dos informes deve ser rigoroso visto que o imediatismo muitas vezes pode provocar enganos. A esse respeito, o MRFSP (2001, p. 26) reza que

Para obter informações exclusivas, o jornalista deve estar atento aos fatos em geral, procurar se informar da melhor maneira possível, ler variados tipos de publicação e sobretudo cultivar fontes em sua área de atuação. Estas fornecerão ao jornalista informações contínuas e fundamentadas, que, no entanto, precisam ser apuradas e confirmadas. O apuro técnico, a credibilidade e a constância do trabalho do jornalista tornarão sua relação com as fontes mais firme e operante.

Levando em conta o exposto, vemos, em nosso *corpus*, reportagens que são disponibilizadas já nas primeiras horas do dia, o que justifica a atenção do jornalista na observância e no trato dos assuntos

que se transformam em notícias.

A seriedade e a abrangência do jornal a *Folha de S.Paulo* foi um dos quesitos que nos levou a elegê-lo como fonte para a escolha do *corpus* de análise. Este jornal assume posição de destaque na mídia nacional e é considerado um dos maiores jornais do país. Assim, o objeto de nossa pesquisa, textos que tratam do sistema de cotas nas IES públicas no Brasil, é trazido com propriedade no período delimitado para composição do *corpus* que data de janeiro/2001 a setembro/2005.

Para Manta (2005), a entrada de jornais e revistas na internet inaugura um novo veículo de comunicação que reúne características de todas as outras mídias e que tem como suporte as redes mundiais de computadores. O jornalismo digital representa uma revolução no modelo de produção e distribuição das notícias. Com isso, nota-se que, enquanto no jornal impresso a localização da matéria indica sua relevância, no jornal digital, ela é distribuída separadamente em páginas eletrônicas ou agrupadas por editoria. Assim, tem-se a possibilidade de encontrar com maior rapidez aquilo que interessa ao leitor. Ainda sobre essa questão temporal no jornal *on-line*, Franciscatto (2004, p. 19) argumenta que “a atualização dos conteúdos rompe a periodicidade diária e pode ser aplicado dentro de intervalos de tempo bastante reduzidos, praticamente de forma contínua”.

O jornalismo *on-line* pressupõe um leitor que esteja constantemente interagindo com a máquina de forma que possa se atualizar no que se refere às informações que são atualizadas no decorrer do dia. Esse uso instantâneo da informação disponibilizada na internet constitui um grau de efemeridade da notícia justamente pelo fato do processo de atualização dos informes. Por vezes, um mesmo assunto, acrescido de uma ou outra informação torna a informação anterior já velha. Vê-se que há uma produção contínua da notícia implicando uma gama de pessoas envolvidas com situações, eventos, temas ou cobertura de grandes debates, seminários. Conforme o desenrolar dos fatos/acontecimentos, isto é passado para a rede e, em pouco tempo, quase que instantaneamente, já está à disposição do leitor plugado. A esse respeito, Franciscatto (2004) argumenta que:

A produção de notícias em tempo real sob um ritmo de articulação contínua é um dilema particular para jornalistas, pois este modelo impõe, às novas redações jornalísticas, uma produção que se baseia na disponibilização de um maior número de notícias para dar idéia de continuidade de

fluxo. Assim, compete ao jornalista multiplicar a sua produção, mesmo que ao custo de fragmentar a notícia em diversos relatos sucessivos (Franciscatto, 2004, p. 34).

Essa característica do jornalismo *on-line*, a não-linearidade, difere do jornalismo impresso que, por formatação, tempo de impressão, distribuição e venda, segue uma periodicidade linear para chegar até o leitor. A questão temporal na mídia *on-line* é uma de suas marcas mais relevantes nesse tipo de jornalismo. Tanto é que logo nas primeiras horas do dia já se tem notícias disponíveis *on-line*, com marcações do tipo “Última atualização às 16h45min”.

## ANÁLISE DO CORPUS

Para o artigo em tela, elegemos o texto “Cota para negros em universidades gera polêmica na Bienal do Livro”, de Carla Nascimento, da *Folha Online*, veiculado em 01/05/2002 – 21h30, para análise dos aspectos super, macro e microestruturais, objetos da pesquisa realizada.

**Anexo 13** - T.03/02 “Cota para negros em universidades gera polêmica na Bienal do Livro” **01/05/2002 - 21h30** Carla Nascimento da *Folha Online*<sup>20</sup>

A discussão sobre a política de cotas nas universidades para negros, realizado hoje na arena de debates montada no estande das editoras universitárias, transpôs para a Bienal do Livro um tema que tem gerado muita polêmica: esta política acirra o preconceito contra os negros ou ajuda a reparar uma dívida da sociedade brasileira com relação a esta população?

Assim como em diversos fóruns de discussão que têm se formado para discutir a questão - desde que instituições como as universidades estaduais do Rio de Janeiro, alguns órgãos do Governo Federal e prefeituras adotaram o sistema -, as opiniões estiveram divididas entre os palestrantes e o público que participou do debate.

Para a professora Yvonne Maggie, diretora da editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e autora do livro “Raça como Retórica”, a principal preocupação em se adotar o sistema de cotas está no fato de se “ênfaticamente a desigualdade no lugar da igualdade”. Para Maggie, deve-se pensar duas vezes antes de aprovar este tipo de política.

“Esta é a primeira vez na história que o Brasil estabelece uma política onde se coloca claramente uma divisão entre negros, brancos e pardos. Não sabemos onde o efeito das cotas nos levará”, disse a professora que

---

<sup>20</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u23524.shl> - acesso: 03/10/2005

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

chegou a citar a construção do nazismo em sua explanação.

Maggie também falou de sua preocupação com a "marca que o sistema de cotas oferecerá aos estudantes negros" e disse que o Brasil não deve tomar como exemplo os sistemas adotados nos EUA e na África do Sul.

A professora apontou como ideal que o número de vagas fosse ampliado, contemplando a negros e não negros, e que o país adotasse políticas públicas que não fossem racialmente neutras, ou seja, que também levassem em conta o problema racial.

Na outra ponta da discussão se posicionou o professor Marco Frenetti. Para ele, o sistema de cotas não é a solução ideal, mas é a única forma de atacar o problema no Brasil.

Frenetti alertou para o fato de o sistema não ter resolvido o problema nos EUA, mas disse que, em decorrência, foi formada uma classe média que traz benefícios para a população negra de uma forma geral.

O professor disse não acreditar que uma solução espontânea, sem a imposição de leis, seja possível e que a população negra no Brasil já vem esperando por muito tempo por políticas públicas que a levem em consideração.

Entre os benefícios apontados pelos palestrantes para adoção do sistema, Maggie disse que a "vantagem foi trazer o tema para discussão". Para Frenetti é a "visibilidade" que o negro passará a ter na sociedade.

### ***Análise global de um exemplar dos textos do tipo “reportagem”***

Superestruturalmente, temos uma reportagem por apresentar uma estrutura linear por meio de título, lead e corpo textual. Notamos também que há uma preocupação de se ouvir os diversos lados em torno da questão, característica típica desse tipo de texto informativo.

Macroestruturalmente, o próprio título indica uma idéia de polemidade marcada pelo uso do sintagma nominal “polêmica” anteposto pelo sintagma verbal “gera” o que prenuncia a controvérsia a ser discutida no texto.

O *lead* está diluído nos parágrafos 1 e 2, situando e orientando o leitor. No segundo parágrafo a expressão *as opiniões estiveram divididas entre os palestrantes e o público que participou do debate* desempenha função conativa para a leitura dos pontos de vista distintos sobre as cotas. O locutor apresenta o ponto de vista contrário às cotas do terceiro ao sexto parágrafo e, em seguida, do sétimo ao nono, o ponto de vista favorável.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A distribuição paragrafaçal construída pelo locutor/jornalista cria um torneio opinativo onde, de um lado, a professora Yvonne Maggie, diretora da editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, defende tese contrária ao sistema de cotas e, de outro, o professor Marco Frenetti, para quem o sistema de cotas não é a solução ideal, mas é a única forma de atacar o problema no Brasil. Assim, ao mostrar os dois posicionamentos, o jornalista tenta garantir sua imparcialidade e objetividade diante da questão.

Após apresentar as divergências sobre o tema, o jornalista imprime, no décimo parágrafo, um equilíbrio no texto com a apresentação conclusiva. A polêmica gerou um ponto comum entre os palestrantes, sem que cada um mudasse de opinião, ou seja, o fato de a questão racial e adoção de cotas ter se tornado pauta das discussões da vida sócio-política do país. *Maggie disse que a ‘vantagem foi trazer o tema para discussão.* Para Frenetti é a “visibilidade” que o negro pas-sará a ter na sociedade.

Estrategicamente, o jornalista conclui o texto apresentando pontos comuns dos palestrantes sobre a questão das cotas. Pelo que se vê, este recurso é mais uma alternativa de apresentar a polêmica na mídia *on-line* sem que tome partido em favor de um ou de outro. Fica explícita a tentativa de isenção do jornalista em relação à questão discutida.

Outro fator que julgamos pertinente abordar é o da relação título-lead-texto. O texto, por ser narrativo-expositivo, mantém uma lógica temática. O desenvolvimento da matéria flui como uma expansão do título e, por conseguinte, do *lead*. Essa relação demonstra uma boa articulação da paragrafação do texto e, a partir daí, podemos inferir que o jogo argumentativo é apresentado ao leitor de forma criativa no que tange à organização estrutural da reportagem.

Microestruturalmente, destacamos o primeiro parágrafo como sendo um chamamento para a discussão posta e isto se faz pela estrutura interrogativa do enunciado. No segundo parágrafo, o modalizador *assim* além de retomar a polêmica mencionada no primeiro parágrafo, sugere expectativa ao leitor a respeito do que virá nos parágrafos subsequentes. No quinto parágrafo, o elemento juntivo “também” desempenha função somativa a um ponto de vista contrário às cotas já declarado nos parágrafos 3 e 4. A expressão “Na outra ponta da discussão”

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

no sétimo parágrafo introduz o ponto de vista oposto ao defendido no texto até então, ou seja, a idéia favorável às cotas registrada no posicionamento do professor Marco Frenetti.

No tocante ao uso do discurso relatado, percebemos que a jornalista utiliza tanto o discurso indireto como o discurso direto na construção do texto, procurando se isentar dos pontos de vista arrolados pelos palestrantes na Bienal.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa análise revelou que, mesmo utilizando do discurso relatado e seus recursos lingüísticos imbricados, o jornalista não atinge a objetividade pretendida, pois ao manipular as vozes citante e citada, de alguma forma se aproxima do dito por outrem. Fica-nos também que, na mídia eletrônica, os textos são mais curtos, precisos e a prática da pirâmide invertida é uma evidência, uma vez que, o fator tempo é primordial ao leitor.

### REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, v. 19, 1990, p. 25-42.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. Trad. M. Lahud e Y.E. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENITES, Sonia. A. L. *Contando e fazendo a historiai: a citação no discurso jornalístico*. São Paulo: Artes & Ciência, 2002.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4ª ed. Campinas: Pontes: UNICAMP, 1991.

BONINI, Adair, *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Contexto, 1997.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1997.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

FRANCISCATTO, Carlos Eduardo. As novas configurações do jornalismo no suporte *on-line*: *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. [www.eptc.com.br](http://www.eptc.com.br). Vol. VI, n. 3, Sep./Dec.2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

———. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba-PR: Criar Edições, 2005.

MANTA, André. *Guia de jornalismo na internet*. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/manta/guia/index.html> Acesso em 04 out.2005

MARCONDES FILHO, Ciro. *O capital da notícia: jornalismo como produção social de segunda natureza*. São Paulo: Bomlivro, 1989.

MARTINS, Eduardo. *Manual de redação e estilo*. São Paulo, 1997.

ROSSI, Clóvis. *O que é jornalismo*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Geraldo José da. *A construção do texto polêmico na mídia eletrônica: o sistema de cotas em questão*. 2006. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

**MUDANÇAS NO VOCABULÁRIO PORTUGUÊS  
EXAMINADAS ATRAVÉS DO DICIONÁRIO DE LATIM<sup>21</sup>**

*Amós Coelho da Silva (UERJ)*  
[amosc@oi.com.br](mailto:amosc@oi.com.br)

**RESUMO**

**Compulsar o dicionário é uma operação complexa, bem distante do que o senso comum tem estigmatizado como prática de pessoas despreparadas, as quais, por essa razão, precisam tanto de um dicionário. Um curso de latim poderia ser mais bem aproveitado, se houvesse uma orientação técnica no domínio da consulta ao dicionário, ou seja, não basta a ordem alfabética das palavras, há múltiplas implicações na leitura de verbetes.**

**Palavras-chave:** dicionário; evolução histórica; etimologia.

**INTRODUÇÃO**

Mudança lingüística e suas conseqüências são objeto de estudo da lingüística histórica, lingüística diacrônica ou gramática histórica. É a apresentação dos fatos históricos internos da língua quanto às mudanças fonéticas, mórficas, sintáticas, semânticas e léxicas. Em 1786, Sir William Jones notou a semelhança de palavras entre o latim, o grego, o sânscrito e as línguas germânicas. Lançou, assim, a hipótese do comparativismo. Franz Bopp, em 1816, estabeleceu as bases científicas da existência da protolíngua indo-européia, que julgamos ter existido há três mil anos ou mais, talvez localizada nas cordilheiras do Cáucaso e Cárpatos, no Mar Morto e dispersa por migrações.

As mudanças há mais importantes são:

a) apofonia ou alternância vocálica: já ocorria no próprio latim. Quando se acrescia um prefixo a um radical, o acento deste prefixo alterava a primeira vogal do radical: in + art(e) > inerte; in + arma > inerme; bene + fac(ere) > benefício, beneficente... Podia ocorrer entre o grego e o latim, como marca indo-européia. Enquanto pé em latim é “pes, pedis”: donde, pedal, pedestre, pedante; em grego, é ‘pous, podós’, daí, pódio, trípode, antípoda... “Repúdio” se relaciona mais a

---

<sup>21</sup> Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CIFEFIL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

“pudor” do que a “pé” (Ernout & Meillet, 1985: **repudium**, -ii)<sup>22</sup>

b) no romance lusitânico ocorreu a seguinte evolução quanto aos ditongos:

1) “au” > “ou”: auru > ouro; thesauru > tesouro; lauru > louro; causa > cousa. A alternância de “au” para “oi” se deu já no português moderno, ou seja, após o poeta Camões, que é o marco inicial do nosso português atual; donde, as alternâncias cousa / coisa; louro / loiro... A forma “oi” é bem mais característica do português europeu. No Renascimento, foi reintroduzido o ditongo “au”, donde passamos a ter, por exemplo, a palavra causa exatamente como a forma latina.

Em latim, quando se acrescia ad, ex, in, re(d) ao radical de “causa” resultava em: o elemento “au” passar a “u”, **acusar** (com assimilação em latim do “d” para “c”: “ad” > “ac” > “accusare”); **escusar**, que significa *justificar, servir de desculpa*, é uma evolução de “excusare” e a forma *excusa*, que é *desculpa, evasiva*, é uma derivação regressiva de “escusar”); **incusare**” (não passou para o português); **recusar** (dentro do mesmo quadro fonológico de “acusar”).

Pelo que se leu acima sobre “au” passando a “ou”, podemos compreender melhor a evolução do perfeito indicativo: “amau(it), habui(t), capui(t) > \*amau, \*hauve, \*caupe (estes dois últimos por metátese) > amou, houve, coube.

2) “ae”, se pretônico, resultou em “i”: aequale > igual, aetate > idade; ou, se tônico, resultou em “e”: aestivu > estio (= sem chuva), aestimar(e) > esmar. Também este ditongo foi reintroduzido no Renascimento. Hoje, prevalece “estimar”.

3) passagem das oclusivas em posição de travar sílaba para “i” ou “u”: lectu > leito; octo > oito; actu > auto (lat. *actus,us* 'movimento, impulso, direito de passagem, ação, representação de uma peça teatral', substv. do adj. *actus,a,um*, part.pas. de *agere* 'pôr em movimento').

---

<sup>22</sup> Semble se rattacher plutôt à *pudet* qu'à *pes*, malgré l'homophonie de *tripudium*...

**Breves observações da formação histórica do nosso vocabulário**

A península ibérica, antiga Hispânia, era povoada por vários ocupantes. Assim, temos fenícios, daí, substrato fenício: *baía*, *barro*, *esquerdo* etc.; os celtas, que se instalaram há muito, daí, *cerveja* (origem inteiramente gaulesa), *carro*<sup>23</sup>; mas aí havia também colônia grega: *farol*, *guitarra* etc.; é claro que já existiam aí os iberos: *mata*, *mapa* etc. A latinização da Ibéria começam o séc. III a. C.: *regina* > *reia* > *reinha* > *rainha*; *sinu* > *senu* > *seo* > *seio*; *arbore* > *árvore*. Um exemplo de mudança semântica é o de *gato* (em latim: *cattus* – era a designação de espécie selvagem, mas quando foi domesticado, substituiu o termo *feles* / *faeles* / *faelis* ou *felis*, *is*. A influência foi egípcia, que dispunha deste animal como doméstico. O termo felino, d do adjetivo *felinus*, entrou em português somente em 1858.

No século V d.C. a Ibéria foi invadida pelos bárbaros germânicos: alanos, suevos, visigodos ou godos e vândalos, que, mesmo dominadores, adotaram o latim ibérico como idioma deles, mas deixaram sua marca: norte, sul, leste, oeste.

No século VIII, foi a vez dos árabes. Agora, sob o jugo sarraceno a população cristã viveu submetida aos princípios islâmicos. Os árabes não abriram mão de sua língua, mas o dominado se adaptou linguisticamente e passaram a falar um idioma que se denominou *al-jamia*, o romance dos moçárabes, ou seja, os que se sujeitaram ao domínio da civilização moura, ou árabe, ou ainda maometana; daí, os nossos arabismos: alfaiate, aldeia, oxalá (in sha Allá) – algarismo, califa e outras entram a partir da Idade Média, inclusive em toda a Europa. Os vencidos, abrigados nas montanhas das Astúrias, continuaram a lutar pelo terreno perdido. Um dos feudos formados com vitórias sobre os invasores árabes foi o Condado Portucalense, outorgado a D. Afonso Henrique, que proclamou a independência deste, cuja língua era o galego-português ou português arcaico (do s. XII ao XV). Os árabes só saem da Hispânia em 1492.

---

<sup>23</sup> O fonema /rr/ não havia, inicialmente, em latim, surge de assimilações diacrônicas /rs/ > /rr/: *ferse* > *ferre*. O sufixo de infinitivo arcaico era –se como comprova o verbo mais importante do latim *es-se* > *ser*, em português.

**Dicionários**

Os dicionários fornecem informações variadas sobre um léxico, apontando pronúncia, etimologia, categoria gramatical, definição, construção sintática com exemplos, etc. Sobre o radical, leva-se em conta 1) a polissemia, (quantos significados têm as palavras *linha* e *ponto*? Num estudo feito por Othon M. Garcia (2002: 176) tem cerca de cem significações.

Os campos semânticos, que permitem associações de idéias, conforme uma característica semântica, já que qualquer coisa tem que ser do reino animal, vegetal ou mineral, tem que ter tamanho, formato geométrico, tem que ter cor, etc.; daí, os problemas de homonímia e paronímia; a antonímia; a sinonímia; a expressividade (estilística) e a de linguagem figurada. Ainda sobre dicionários. Eles podem se imbricar, mas, em princípio, há as seguintes modalidades: a) de conceitos, de classificações de gênero gramatical e classes de palavras, sinônimos e antônimos; b) etimológico; c) analógico (verbetes relacionados com outros termos afins: mar: pélagos, oceano, peço; d) ortográfico; e) regime verbal e nominal; f) enciclopédias; g) especializados (em termos literários, lingüísticos, ou de áreas específicas, medicina, jornalismo etc.).

E NA LÍNGUA, NA QUAL, QUANDO IMAGINA,  
COM POUCA CORRUPÇÃO CRÊ QUE É A LATINA  
(LUÍS VAZ DE CAMÕES, OS LUSÍADAS, CANTO I, 33)

Como resultado das Grandes Navegações: africanismos: angu, moleque etc.; asiáticas: azul, bambu etc. Empréstimos às línguas modernas: do francês: avenida, chefe, trem etc.; inglês: bar, bife, bonde etc.; italiano: confete, grotesco, serenata etc.; alemão: cobalto, manequim, valsa etc. Os tupinismos (indianismos) complementam significativamente o nosso dicionário português.

Mas todo vocábulo que doravante entrar em português, terá como subsídio ou aporte subalterno às regras fonéticas enraizadas historicamente no latim vulgar. Houve redução dos temas nominais de cinco declinações para três, passamos a ter em português, por essa razão, as três vogais temáticas *a*, *e* e *o* átonos finais:

- em *a*: *rosa*, *poeta*, *terra*, *abelha* (< *apicula*, que era diminutivo

de *apis*, *-is*. O diminutivo era preferência geral no latim vulgar. Daí, *auris*, *-is*, *orelha*, *ouvido* tem como diminutivo *auricula* > *orecla* > *orelha* (cadeia evolutiva ao longo de muitos anos, aqui simplificada, por razões didáticas). Algumas formas latinas foram retomadas, exatamente como procederam os renascentistas do século XVI. Assim, re-latiniza-se o português pelo elemento latino *api-*, (*apiário*, *apicida*, *apícola*, *apicultor*, *apicultura*, *apicultural*, *apídea*, *apídeo*, *apífilo*, *apifobia*, *apifóbico*, *apífobo*, *apiforme*, *apífugo*, *apíneo*, *apiômero*, *ápis*, *apisina*, *apisinacção*, *apisinar*, *apiterapia*, *apiterápico*, *apívoro*), conforme Houaiss Eletrônico. Retoma-se a forma latina *auricula*, acentua-se *aurícula* como era a pronúncia latina clássica e temos uma proparoxítona. O que destoa do latim vulgar que se fixou em paroxítonas. Por causa da mudança do acento, uma palavra latina muda de forma. Assim, se o latim vulgar tomasse emprestado um termo de outro idioma, como *parabolā*, *ae* (quando a penúltima for breve, a palavra será proparoxítona), do grego ‘*parabolé*’, o acento do latim prevalece para evolução do termo. Assim, “*parábola*” historicamente passou à forma “*palavra*” devido à perda da acentuação proparoxítona, como nas anteriores. A nossa atual “*parábola*” é uma erudita. Vem do latim clássico.

O acervo do latim vulgar consta de uma lista não muito grande. O nosso dicionário assume certo volume é com empréstimos ao latim clássico. Tais empréstimos são vocábulos eruditos. Sofriam adaptação apenas no final da palavra, como *recuperare* > *recuperar* (ao lado de *recobrar* que é uma evolução do elemento *recuperare*, cujas modificações foram chamadas indevidamente leis fonéticas. O vocábulo semi-erudito é o que ganha circulação nos meios de comunicação.

- em *e*: *dente*, *mar*, *mal*, *sal*... Este grupo em *e*, em algumas palavras, a vogal temática só há no plural. Outros exemplos: *patre* > *pai*, *madre* > *mãe*, *boue*<sup>24</sup> > *boi* (por isso, *bovino* – uma palavra semi-erudita, em latim: *bos*, *bovis*), *cane* > *cão* (*canino* – outra semi-erudita, em latim: *canis*, *canis*)

- em *o*: *aluno*, *mundo*, *copo* etc.

Nos empréstimos *vitrine*, *avalanche*, *garage* – do francês, deveria ser em português: *vitrina*, *avalancha*, *garagem* (como *personnage* > *personagem*). A tradição prevaleceu e usamos *vitrine*, *avalanche* e

---

<sup>24</sup> Não existia propriamente a letra “v” em latim.

garage, às vezes, garagem. O deus da mitologia grega ‘Poseidôn’, no ditongo grego -ei- > -i-, deveria passar para Posídon, ‘éidolon’ > ídolo (porque em latim é “idolon / idolum”). No caso da divindade, a tradição impôs várias possibilidades.

Então, devido à latinização do século XVI, ou seja, o Renascimento tinha por característica principal a imitação do mundo greco-romano clássico, temos outra possibilidade de uma renovação e ampliação de nosso vocabulário: sufixação, prefixação e composição com radicais.

### **Prefixação**

Na evolução das preposições latinas para o português, houve uma diminuição do seu número para dezessete em português. Como em latim clássico, as preposições atuavam também como prefixos, com a latinização portuguesa recuperamos uma parte da perda de prefixos latinos. O uso deste afixo se dá no início do vocábulo e pode ocorrer alteração no radical: per + meter (do latim, mittere) > permitir (porque fora formada no próprio latim: *permittere*) ou no prefixo: in + legal > ilegal, etc. Os prefixos, que são antigas preposições e advérbios do grego e do latim. Denotam movimento e situação no tempo e no espaço, como se verá abaixo, que se apresenta de modo bastante econômico para se memorizar com comodidade a lista completa dos prefixos:



Quanto ao **movimento** temos, por exemplo:

- 1 - para frente: *pro*jetar, *pro*gredir, *pro*jecto...
- 2 - para trás: *retro*ceder, *reg*redir, *re*ver...
- 3 - para dentro: *im*portar, *intro*jetar;
- 4 - para fora: *ex*portar, *ex*trair, por exemplo.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

5 - para baixo: *decair*, *catarata*...

6 – para o lado: *adjacente*, *parabólico* etc.

Quanto à **posição** ou **situação**, por exemplo:

1 – dentro: *intramuscular*, *introspectivo*;

2 - fora: *extraordinário*;

3 - embaixo: *subsolo*, *subchefe*;

4 - em cima: *superposição*, *supercílio*;

5 - contrária: *contraveneno*, *antipático*;

6 - dos dois lados: *ambidestro*, *anfíbio*, etc.

7- anterioridade: *prólogo*, *profeta* etc.

- NEGAÇÃO: *infiel*, *desleal*, *ateu*...

Exemplos dessa composição como relatinização do português:

1 -	Verbo	Subst./adj. -or	Subst.-ivus
<b>Formas simples</b> →	<b>premo, -is / pressi</b>	vago	vago
<b>*Cum- / co- / col-</b>	→ <b>comprimo, -is/-pressi</b>	<b>compressor</b>	vago
(em português: comprimir / compressor / compressivo...)			
<b>De-</b> →→→→→	<b>deprimo, is / depressi</b>	vago	vago
(em português: deprimir / depressor / depressivo...)			
<b>Ex-</b> →→→→→	<b>exprimo, is / expressi</b>	<b>expressor</b>	vago
(em português: exprimir / expressivo / não há “expressor”, mas há expressivo)			
<b>In- / im- /il- /ir- /i-</b> →	<b>imprimo, is / impressi</b>	vago	vago
(em português: imprimir / impressor / impressivo...)			
<b>Pro-</b> →→→→→	vago	vago	vago
<b>Re-, red-</b> →→→→→	<b>reprimo, is/repressi</b>	<b>repressor</b>	<b>repressivus</b>
(em português: reprimir / repressor / repressivo...)			

\*antigo *com-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

2 –	Verbo	Subst./adj. -or	Subst.-ivus
Formas simples→	<b>pello, -is/pepuli /pulsum</b>	vago	vago
Cum-/com- /co→	<b>compello, -is/compuli</b>	<b>compulsor</b>	vago
(em português: compelir / compulsivo...)			
De-→→→→→	<b>depello, is/depuli</b>	<b>depulsor</b>	vago
(não há...)			
Ex-→→→→→	<b>expello, is/expuli</b>	<b>expulsor</b>	<b>expulsivus</b>
(em português: expelir / expulsor / expulsivo...)			
In- / im- /il- /ir- /i-→	<b>impello, is/impuli</b>	<b>impulsor</b>	vago
(em português: impelir / impulsor / impulsivo...)			
Pro-→→→→→	<b>propello, is / propuli</b>	<b>propulsator</b>	vago
(em português: propelir / propulsor / propulsivo...)			

Devemos falar em radical, e não propriamente em raiz, devido à complexidade de identificação de tal elemento. Quando Franz Bopp estabeleceu os fundamentos sobre o indo-europeu, propiciou um quadro de elementos hipotéticos comuns ao sânscrito, latim, grego e línguas germânicas.

O trabalho de Franz Bopp consistiu em fixar características fonológicas e sua base morfossintática dos ramos derivados da matriz indo-européia: sânscrito, grego, latim e grupo germânico. Estas línguas são classificadas como línguas flexionais. O grupo germânico será representado aqui apenas pelo inglês e alemão. O inglês de nossos dias não é mais uma língua flexional, do tipo sintético. Ao contrário, é bastante analítico, mas o nosso quadro só aborda o léxico.

As migrações dos indo-europeus que se deram para o ocidente, sul da Europa, foram realizadas pelo grupo celta, se fixaram na região do Lácio, na Itália: **oscos, úmbrios e latinos**. Uma outra migração em direção ao ocidente que nos interessa foi a dos gregos: **jônios, aqueus, eólios e dórios**, que tomaram o Peloponeso e ilhas como seus lares. Os gregos sobrepujaram intelectualmente o seu feroz vencedor: Roma. Introduziram no Lácio as artes: literatura, teatro, filosofia, mitologia etc.

Quadro fonético de R. G, d’Hauterive: /Obs.: Italiano e Espa-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

nhol (abrevie I E), dada a aproximação fonética, inclui português (P.):

I.E.P.	Scr.	Gr.	Lat.	Ingl.	Alemão	
p	p	p	p	f	f(v)	
t	t	t	t	th	d	
k	k(ou ç)	k	c	h	h	
k <sup>w</sup>	k(ou ç)	p (ou t)	qu	wh	w	
b <sup>l</sup>	b	b	b	p	pf	
d	d	d	d	t	z	
g	j	g	g	k	k	
gw	g(ou j)	b(ou d)	v qu (ou c)		k	
bh	bh	ph	f(e b2)	b	b	
dh	dh	th	f(e d2)	d	t	
gh	h	kh	h	g(ou y)	g	
g <sup>w</sup> h	gh	th (ou ph)	f (ou v)	w		
w	v	w	v	w	w (=geral)↓	
I.E	S.º.G.	Scr.	Gr.	Lat.	Ingl.	Alemão
*ped-	pé	pádah	pous	pes	foot	Fuss
*tre-	três	tráyah	treis	tres	three	drei
*kap-	cabeça	kapalam	kephalé	caput	head	Haupt
*k <sup>w</sup> -o	quem?	kah	póteros/tis	quis	who	wer
*dam-	domar	damitá	damazô	domare	tame	zähmen
*gen-	raça	jánah	genos	genus	kin	Kind
*g <sup>w</sup> en-	chegar	gámati	bainô	venire	come	kommen
*bher-	levar	bhárami	pherô	ferre	bear	Bahre
dhwer-	porta	d(h)várah	thura	fores	door	Tor
*ghes-	ontem	hyáh	khthes	heri	yesterday	gestern
*g <sup>w</sup> herm	calor	gharmáh	thermos	formus	warm	warm
_weid-	ver	veda	(w)eidos	videre	wit	Witz

1 – Aspiração: latim perdeu e o elemento **h** passou a símbolo etimológico. Em inglês **h** e alemão **hw-** terminou em **w**, desapareceu **h**.

2 – O **s** em grego > **h**, ou desapareceu: em lat. *septem* / em gr. *hepta*. Latim, **s** intervocálico > **r** (rotacismo), que está em alemão. O **s** subsiste: > **ss**: *hesternus* (de ontem) > \**hesi* > *heri*; causa < *caussa*. Fora *rosa*, *asinus*, *miser*, estrangeirismos.

3 – Grupos consonantais: **dt** e **tt**, em latim e germânico passam a **ss**: *vissum* > *visum* por *vid-tum*, de *videre* (*ver*); em gótico, *wissa*, eu sei, por *wit-ta*. Em grego grupo **dy**, **gy** e **gwy** > **z**: \**Dyeus* > *Zeus* ('*Dzeús*').

4 – **Semivogal**: em gr. o “**w**”, representado p/ digama **f**, desapareceu: *eidos* por *weidos* (forma, figura); o que sobreviveu em latim foi *videre*. Em inglês, “**w**” diante de consoante, está na escrita, mas não na pronúncia: *write* (escrever). **Vogais**: Latim, em compostas *c/*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

prefixo, **a** e **e** breves > **i**; perante 2 consoantes > **e**: *ad-capio* > *accipio* e *acceptum*; *di-rego* > *dirigo* e *directum*.

Na passagem ao português o “**w**”, que no latim > quase sempre a **v**, na herança germânica > **g**: Wilhelm > Guilherme, Walter > Gualter. Nosso “gastar” < de *uastare*, por influência do germânico \**wOst-*, que se encontra no al. *wüst*, “deserto”, *verwüsten*, *desolar*, *arruinar*”. Em esp. o **f** > **h** > **zero**: *facere* > *hacer* > \**acer*, *filium* > *hijo* > \**ijo*. Há apofonia: 1) *populus* / *publicus*, *homo* / *humanus*; *maximus* – *maximus*, \**caputis* – *capitis*, *monumentum* – *monimentum* > port. *arc.moimento*.

\**kerd-*, coração; gr. &ϰ&ρ&δ&ρ&δ; e &ϰ&ρ&δ&ρ&δ;⋄⋄⋄, lat. *cor*, *cordis* (apofonia) Família etimológica dupla: concórdia, discórdia, misericórdia... / cardíaco, cardiopatia... **k** indo-europeu > **h** em inglês: \**kerd-* > *heart* e em alemão *herz*. Francês (vale o latino): *coeur*, *écoeurer*; *cordial* (enjoar); *recors* (agente da polícia); *miséricorde*; *accorder*... Do latim corrente o francês > *courage* (< *coraticum*), veio para nós em coragem. Inglês ampliou com *accord*; *courage*... Há em italiano: *core*, *cordiale*, *concordia*, *ricordare* e espanhol: *corazon*, *cordial*, *recordar*, *concordia*.

\**kap-*(cabeça) gr. *kephalé* e lat. *caput*. Fr. > *chief*; *chapitre*, *achever*, *capituler*, *récapituler*, *capitaine*, *précipice*, *précipiter*... “Acabar”, “achever” do lat.\**accapare*, é do romance ibero (esp. *acabar*). *Caudillo* de *capitellu* (cabecinha, chefe); ing., *head* e no al. *haupt*, cf. quadro. Sto. Isidoro (séc. VII), *Etymologiae*: “*Capitulum*” é *pq. dizem capitulare. Do mesmo cappa, ou pq. tenha letras geminadas (ou longa em cA) como a letra kappa, ou pq. seja enfeite da cabeça*.

\**bha-*, falar, gr. *phemi*, eufemismo apofonia lat. *fama* Daí: 1- *for*, *fari* –falar; *facundia*, eloquente; *fabula* – narrativa; *affabilis*; *ineffabilis*. *Infans* (não fala) *infantil*, *infante* em português; *gerundivo fandus*, *infandus*, *nefandus* (=abominável). Verg. II, 3: *Infandum, regina, jubes renovare dolorem*. 2 – *fatus*: *praefatio* (se fala antes); *fatum* (o falado); *Fata* (deusa do destino); *fatalis* – fatal; *fatidicus*(*fatum* + *dicus*). 3 – vem de \**fat-* < *fari*, daí *fatEri*, *fassus* – confessar; *profitEri*.

Os sufixos e prefixos latinos e gregos, bem como os radicais, compõem um inventário mensurável e econômico e favorecem ampla memorização do vocabulário português, como se pôde depreender acima na ampliação do vocabulário. Ao se dispor de afixo do tipo su-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

fixo, que vem no final de um semantema, acrescenta-se uma idéia acessória com valor de grau (diminutivo: passarinho; superlativo: belíssimo etc. ou de aspecto: saltitar, voejar (iterativo), além de significação afetiva ou pejorativa (menininho, mulherzinha).

### **Composição**

Vocábulo resultante da reunião de outros. Na composição pode ocorrer variações que condicionam os radicais através de, por exemplo, crase (pernalta), contração (vinagre), encontros vocálicos (socioeconômico) e haplologia (tragicomédia). O latim, em relação ao indoeuropeu, havia perdido elementos lingüísticos, que estavam presentes ainda em grego. Dada a influência helênica, por exemplo, com Lucrecio, que notou que havia uma *rerum nouitatem, novidade de assunto* (*De rerum natura*, I, 139), entre os gregos, exigindo uma criação de neologismos para que se pudesse dar competência ao idioma do Lácio, superando a *egestatem linguae* (idem), *a pobreza da língua (latina)*; por isso, recriou um novo item de processo de formação vocabular, compondo em latim uma nova forma, que contém numa única palavra uma estrutura frasal, como era comum entre os gregos, como nestes três exemplos do livro I: *squamigerum* (v.162) (squamirger= squama + ger- – que leva escama sobre si); *siluifragis* (v.275) (siluifragus= silua + frag-, que quebra as árvores das florestas); *montiuagus* (v.403) (mons + vagus – que percorre as montanhas); *frugiferentis* (v. 3, frux, + fer-, produto de legumes) etc. Por analogia, surgirá, p.ex., *naufragium* (nau + fragus – quebrada), como forma vernácula, ou seja, sem ser estrangeirismo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon, s/d.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix,

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

1978.

FERREIRA, A. B. de Holanda. *Dicionário Aurélio eletrônico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin, 1970.

MELO, Gladstone Chaves. *Iniciação à filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.

ROBINS, R.H. *Pequena história da lingüística*. Trad. Luiz M. M. de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

SILVA, Amós Coêlho da & MONTAGNER, Aírto Ceolin. *Dicionário latino português*. Rio de Janeiro: Ingráfica, 2007.

SILVA NETO, Serafim *Manual de filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**OS TUPINISMOS  
NA FORMAÇÃO DO LÉXICO PORTUGUÊS DO BRASIL.**

*Ruy Magalhães de Araujo* (UFRJ, UERJ e CiFeFiL)

[ruymar1@gmail.com](mailto:ruymar1@gmail.com)

O "tupi, segundo Teodoro Sampaio, de *tu-u'pi*, 'o pai supremo', donde pode ser interpretado como *ty'pi* ou *tu'pi*, 'os da primeira geração', tanto como sinônimo de *tupã*, 'deus, pai altíssimo', de *tu'pana*, 'a pancada estrondante, ou seja, o trovão'", (Houaiss, 2001, s.v.), era a denominação dos povos indígenas que habitavam o norte e o centro oeste do Brasil, bem assim o litoral brasileiro, estendendo-se, também, por alguns países da América do Sul: Paraguai, Bolívia, Peru, Argentina, Colômbia, Venezuela e Guiana Francesa.

Os tupis comunicavam-se por meio de uma língua aglutinante, em que a aglutinação é o mecanismo predominante na formação das palavras. No Brasil, foi chamada de *língua geral tupi-guarani* e *nhe-engatu* 'língua boa'. A primeira foi sistematizada pelos padres da Companhia de Jesus, quando da colonização e falada até o século XIX pelos povos indígenas do litoral; a segunda ainda hoje é falada pelos indígenas da região amazônica.

O tronco linguístico tupi-guarani abrange no Brasil dez famílias vivas e distribui-se por quatorze estados da federação. Outros países limítrofes também registram essa influência, resguardadas, obviamente, suas características próprias ou peculiaridades respectivas.

O tupi deve considerar-se como a língua da catequese dos padres da Companhia de Jesus, ensinada nos conventos e nas casas destinadas à formação religiosa dos índios.

Noutra faceta, o tupi também serviu aos bandeirantes para melhor entenderem-se com os índios, que levavam escravizados para o desbravamento dos sertões, e por onde passavam as entradas e bandeiras os portugueses iam denominando esses lugares com toponímias indígenas.

A pouco e pouco, porém, começava a surgir um fato novo, o *bilingüismo*, que preocupou sobremaneira a metrópole portuguesa, culminando com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Além de possuir expressivo acervo vocabular, - (calcula-se em cerca de 10.000 o número de palavras aplicadas à toponímia), - o tupi também era uma língua de precioso conteúdo fônico, tendo sido objeto de numerosos estudos de tupinólogos, lingüístas, filólogos e gramáticos.

Entendemos por *tupinismos* os traços lingüísticos do português do Brasil, oriundos de empréstimos tomados ao tupi. De forma essencial, esses empréstimos alicerçaram-se no léxico e representam “fundamentalmente empréstimos lexicais íntimos (por adstrato)”, na opinião de J. Mattoso Câmara Jr. (1981, p. 236), abarcando diversificados aspectos da vida humana associativa, do ecossistema, do meio ambiente, saber: topônimos, antropônimos, nomes da fauna e da flora, fenômenos da natureza, utensílios, alimentos, usos e costumes, festividades, radicais de origem tupi, frases, etc.. Por outro lado, comprova-se valiosa contribuição à geografia lingüística, notadamente quanto aos estudos do setor de palavras e coisas (*Wörter und Sachen*).

Neste trabalho, procuraremos mostrar apenas a origem e a forma lexical desses vocábulos tal qual se registram no português do Brasil, deixando a sua respectiva etimologia com a transcrição fonética, bem assim as várias facetas do conteúdo semântico, para posteriores pesquisas.

### A) GEONOMÁSTICOS OU TOPÔNIMOS

*Abaeté, Açai, Abunã, Alambari, Amajari, Amambaí, Amapá, Aperibé, Aracaju, Araçatuba, Arararibóia, Araruama, Araxá, Aricanduva, Barré, Boaçu, Bopi, Botucara, Buçucaba, Butantã, Cabuçu, Caceribu, Canindé, Capivara, Caraguatá, Caracará, Carapicuíba, Carioca, Catanduva, Ceará, Choruroca, Cocaia, Coari, Codajás, Corumbá, Cuiabá, Curitiba, Curuçá, Curumim, Curupira, Enguaguaçu, Gragoatá, Goiás, Guaira, Guajará, Guaporé, Guaratiba, Guaxindiba, Ibiçuí, Ibité, Ibitiguaçu, Ibitimirim, Ibitinga, Ibituruba, Iguaba, Iguacu, Iguai, Iguapé, Iguatemi, Ijuí, Imbaçaí, Imbituba, Indaiá, Indaiatuba, Inoã, Ingá, Ipanema, Ipiabas, Ipiranga, Ipitanga, Ipojuca, Iraí, Irajá, Irapiranga, Irapuã, Iriri, Itaboraí, Itabaiana, Itaberaba, Itabira, Itacoatiara, Itacuruçá, Itaipava, Itaipu, Itaipuaçu, Itajubá, Itajuru, Itamarandiba, Itamarati, Itambé, Itanhaém, Itaoca, Itaparica, Itapemba, Itapemirim, Itapena, Itaperuna, Itapoã, Itaocara, Itararé, Itatiaia, Ita-*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*tiquara, Itu, Jacaúna, Jacaré, Jaceguai, Jaciparaná, Jaconé, Jacundá, Jamundá, Japuíba, Japurá, Jaraguá, Juruá, Juturnaíba, Lambari, Macaé, Maçambaba, Maceió, Mambucaba, Mamoré, Mamanguape, Manaus, Manacapuru, Mangaratiba, Manicoré, Marajó, Maracaju, Marambaia, Maranguape, Marapendi, Maricá, Maués, Moóca, Morangaba, Muriaé, Muriqui, Mutuá, Nhanundá, Niterói, Pacaembu, Pacaraima, Pacatuba, Pará, Paraíba, Paraibuna, Paraná, Paranaíba, Paranapanema, Paranapiacaba, Paraopeba, Parati, Paratinga, Paraúna, Parintís, Pendotiba, Pernambuco, Peruíbe, Pindamonhangaba, Piracicaba, Piraí, Pirajá, Piratininga, Poconé, Roraima, Sambaetiba, Sapiatiba, Sapucaí, Saquarema, Sepetiba, Sergipe, Seridó, Sernambetiba, Sergipe, Tabatinga, Tambaú, Tanguá, Tarauacá, Tatuapé, Taubaté, Timbaúba, Ubá, Ubatuba, Uberaba, Uru, Uruburetama, Uruçumirim, Voturantim, Xapuri, Xingu etc.*

### B) ANTROPÔNIMOS (PRENOMES E SOBRENOMES):

*Ajuricaba, Araci, Araribóia, Araripe, Baré, Baraúna, Bartira, Caminhoá, Canindé, Coema, Cotegipe, Ema, Graciema, Guanabara, Guarabira, Guaciaba, Guaraciba, Guaraná, Guarani, Guataçara, Iara, Inaiá, Iraci, Irani, Iracema, Jaceguai, Jaci, Jacira, Diacuí, Jamari, Janari, Jandaia, Jandaíra, Jandira, Jataí, Jucá, Jupira, Jurema, Juruna, Juruena, Jucá, Maquiné, Moema, Oiticica, Peroba, Pirajá, Piragibe, Pitangui. Sinimbu, Sucupira, Tanajura, Tibiriçá, Tupi, Tupinambá, Ubirajara Ubiratã etc.*

### C) NOMES DE ANIMAIS EM GERAL:

*Acará, anu, araponga, arara, bacurau, bagre, baitaca, biguá, caba, caçununga, cambucu, caninana, capitari, capivara, caracará, carapanã, carapeba, cuatá, cuati, cuiu-cuiu, cumbé, cupim, curica, curimatã, curió, cutia, var. de acutia, gambá, gaturamo, guará, guariba, guaru-guaru, içá, inhambu, jabuti, jabutipeba, jaburu, jacaré, jacu, jacuba, jacundá, jacutinga, jaguatirica, jandiá, var. de jundiá, jaraquí, jararaca, jatuarana, jaú, jibóia, jiquitiranabóia, var. de jequitiranabóia e jaquitiranabóia, juriti, juruparipindá, lambari, var. de alambari, maracanã, matrinxã, mucuim, muçarana, mutuca, mutum, nhaçanã, var. de jaçanã, paca, pacu, piaba, piapara, piraju, var. de*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*pirajuba, pirambóia, piranha, pirapitinga, pirarucu, pitanguá, pitanguá-açu. pitauá, sabiá, sanhaço, var. de sanhaçu, saracura, saíva, seriema, var. de sariema, siri, socó, sucuri, surubim, suçarana, tamanduá, tambaqui, tambijuá, tambiuá, tanajura, tangará, taperá, tarira, var. de traíra, taturana (var. de tatarana), tatu, tatupeba, tietê, tucurané, tuiuva, var. de tujuba, tuvira, uirapuru, uru, urubu etc.*

### C) NOMES DE VEGETAIS EM GERAL

*Abacaxi, abio, açai, aipim, amapá, arazá, araçatiba, araribá, araticum, bacaba, baguaçu, var. de babaçu, bracuí, buriti, butiá, cabiúna, cabriúva, caiapiá, var. de caapiá, caiaué, cajá, cajiá, caju, cajurana, cambaíba, cambucá, cambuçi, canjarana, var. de canjerana e canjarana, capim, capixingui, var. de tapixingui, cará, var. de acará, caraguatá, caraipé, caraiperana, carnaúba, caroá, caroba, catanduva, var. de catamduba, cipó, var. de icipó, copaíba, croatá, cupuaçu, cupuaçurana, cupuai, goiaba, gravatá, guaicuru, var. de guacuru, guarará, guaraná, guarantã, guaraparé, var. de guarapari, guaraperê, guarapicica, guarapiranga, guarariba, guaraiúna, var. de baraiúna, guariroba, guatambu, imbaíba, imbuia, imburana, indaiá, ingá, ingaíba, ipadu, ipê, ipecacuanha, ipeúna, ipiíba, var. de ipeúva, jaborandi, jabutá, jabuticaba, jaca, jacamincá, jacapé, jacarandá, jacaré, jaceruba, jarcareúba, jaceguai, jaci, jacitara, jacuba, jacundá, japana, jará, jaracatiá, jaraiúba, var. de jaraiúva, jaramataia, jarina, jarivá, var. de jerivá (com dissimilação), jaroba, jataí, jataíba, var. de jataúba, jataipeba, jatobá, jaturana, jauari, javari, jenipapo, jequitibá, jipi, jipioca, var. de jipooça, jiquitaia, jitrana, juá, jucá, jurema, jurubati-ba, maçaranduba, macaúba, macaxera, manacá, manapuçá, var. de mandapuçá, mandioca, mangaba, maracujá, maricá, muiiraquatiara, nhapindá, pacobaíba, pajurá, peroba, piri, pitanga, pitangatuba, pitomba, pupunha, samambaia, sambaíba, sapé, sumaúma, taioba, tacuara, tacuari, tacuaritinga, tacuaruçu, taguá, var. de tauá, timbó, timbuíba, tucum, tucumã, umari, urucum, urucurana, utuaba, utuapoca etc.*

### D) NOMES DE DIFERENTES FENÔMENOS, ACIDENTES, PRODUTOS DA NATUREZA, DOENÇAS

*Bereva (var. de pereba), boçoroca, caatina, cambuquira, capão, ca-*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*poeira, carimã, catapora, cupim, igarapé, manipueira, muiiraquitã, pacuera, pamonha, picumã, piracema, pororoca, quirera, sambaquí, sapiroca, tabatinga, tijuco etc.*

E) NOMES DE UTENSÍLIOS, HABITAÇÕES,  
OBJETOS DE USO, APARELHOS, ALIMENTOS

*Arapuca, arataca, arimbá, beiju, carimã, chuã, igara, jacá, jacuba, jiquí, juquiá, muqueca, ocara, paçoca, pamonha, pomonã, pari, patuá, peteca, pindacuema, pipoca, piruá, puba, samburá, sapicuá, sururuca, taba, tacuru, tapera, tapioca, tipiti, tucuruva, urupema etc.*

F) NOMES REFERENTES A USOS, COSTUMES,  
DANÇAS, FESTIVIDADES, ABUSÕES

*Atá (var. de uatá), bitatá, boava, var. e forma aferética de emboaba, caçara, caipora, canhembora, capuava, coivara, curupira, guaiú, jacundá, jurupari, mumbava, pajé, piá, pindaíba, piracuara, saci, sairé, tapera, tocaia etc.*

G) RADICAIS DE ORIGEM TUPI  
COM PREFIXOS E SUFIXOS PORTUGUESES

*Cajazeira, Guanabarino, Mangabeira, Pitangueira, Pitombeira, Umbuzeiro, etc. (onomásticos); cajueiro, cajuada, cajuína, capinzal, cupinzeiro, goiabada, jaqueira, jenipapeiro, umbuzeiro, etc. (apelativos); acaipirar-se, acocorar, atucanar, bubuiar, capinar, empipocar, entijucar-se, jiboiar, pererecar, petequiar, tocaiar etc. (verbos).*

H) RESQUÍCIOS NA FRASEOLOGIA

*Andar ou estar na pindaíba; andar ao atá; bater o timbó; cair, sair ou estar na arataca; caju-amigo; chorar pitanga; estar ou ficar de tocaia; estar ou ficar de bubuia; ser ou estar caipora; estar ou andar com caiporismo; ser, estar ou parecer pamonha, pescar para o seu samburá etc.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Os tupinismos são de suma importância para enriquecer o nosso acervo lexical, pois constituem abundante exemplário por empréstimo.

Os indígenas davam designações variadas a tudo e a todas as coisas, numa vinculação constante e objetiva com o seu *habitat*, com o ecossistema e com o meio ambiente, abarcando nomes de habitações, elementos da fauna e da flora, acidentes geográficos, fenômenos da natureza, religiosidade, credences, abusões, hábitos, costumes, alimentos, produtos da vida grupal etc.

Paralelamente, essa nomenclatura patenteia grande contribuição para os estudos da geografia lingüística, mormente ao considerarmos a corrente de palavras e coisas (Wörter und Sachen).

Por sua vez, os bandeirantes indicavam com os nomes tupis as localidades por onde passavam, haja vista, para ilustrar, o grande número de topônimos, localizados principalmente no centro-oeste e também no litoral brasileiro.

Nesta pesquisa, marcada pela condensação, fizemos unicamente a transcrição lexical desses vocábulos. A etimologia, a transcrição fonética e a significação respectivas deixaremos para futuras elucubrações.

### BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi, 1955.
- ANCHIETA, Pe. José de. *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: 1595.
- AYROSA, Plínio. *Apontamentos para a bibliografia da língua tupi-guarani*. São Paulo: 1943.
- BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. *A morfologia sufixal indígena na formação de topônimos do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Banco de Teses da Faculdade de Letras da UFRJ, 1992. Dissertação de Mestrado em Filologia Românica. (Inédita).
- CÂMARA JR. J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1965.
- . *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1981.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- CÂNDIDO DE FIGUEIREDO. *Dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Bertrand, 1949.
- CASTRO LOPES. *A língua brasileira*. Rio de Janeiro, 1935.
- CHAVES DE MELO, Gladstone. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.
- COUTO DE MAGALHÃES, José Vieira. *O selvagem*. Curso da Língua Tupi, segundo Ollendorf. Rio de Janeiro: 1876.
- . *Região e raças selvagens do Brasil*. Rio de Janeiro: 1874.
- CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1982.
- . *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- ELIA, Sílvio Edmundo. *O problema da língua brasileira*. Rio de Janeiro: INL, 1961.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.
- GONÇALVES DIAS, Antônio. *Dicionário da língua tupi*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1970.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JUCÁ FILHO, Cândido. *Língua nacional*. Rio de Janeiro: 1937.
- MACHADO, José Pedro. *O português do Brasil*. Coimbra Editora, [s.d.]
- . *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, 3 volumes, [s.d.]
- MANSUR GUÉRIOS & ROSÁRIO FARANI. *Estudos sobre a língua caingangue*. Notas histórico-comparativas, dialeto de Palmas e dialeto de Tibagi, Paraná. Curitiba: 1942.
- MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste* (Alagoas e Pernambuco). São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1934.
- MENDONÇA, Renato. *O português do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.
- MONTEIRO, Clóvis. *Português da Europa e português da América*. Rio de Janeiro: 1931.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2 volumes. Rio de Janeiro: A Noite, 1952.

———. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: 1953.

———. *A expansão da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: 1938.

NEIVA, Artur. *Estudos da língua nacional*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940.

OITICICA, José. *Do método no estudo das línguas sul-americanas*. Rio de Janeiro: 1933.

RAIMUNDO, Jacques. *Influência do tupi no português*. Tese sorteada para o concurso de Português no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: 1933.

———. *A língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

RIBEIRO, João. *A língua nacional*. São Paulo: 1933.

ROSSI, Nelson. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: INL, 1964.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. Bahia: 1928.

———. A língua portuguesa no Brasil. **In:** *Revista de Filologia e de História*. Tomo I, fasc. IV. Rio de Janeiro: 1931.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: INL, 1963.

———. *Língua, cultura e civilização*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.

SILVEIRA, Valdomiro. *Os caboclos*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1928.

SIMPSON, Pedro Luís. *Gramática da língua brasileira - brasílica, tupi ou nheengatu*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1955.

**PROPOSTAS PARA UM ENSINO PRAZEROSO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)*  
[mtgpereira@yahoo.com.br](mailto:mtgpereira@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Os professores se sentem, às vezes, despreparados para ensinar aos alunos fatos da língua que, aparentemente, são áridos e complexos, de difícil compreensão, não despertando interesse e motivação. Assim, propomos alternativas de abordagem no que diz respeito à morfologia, à sintaxe e ao léxico para que tal ensino cumpra o efetivo papel de fazer chegar a Língua Portuguesa aos seus usuários sem quaisquer rótulos que a desabonem. Deve-se destacar suas características de criatividade e renovação sem, entretanto, esquecer a tradição que, no cômputo geral, estabelece sua riqueza e força. Ao professor, não importa o nível em que leciona, cabe estar atento, não só ao conteúdo e à teoria que passa aos alunos, mas como procede, buscando possibilidades de transformar o seu ofício em saber e arte, celebrando sempre a língua materna.

**Palavras-chave** Língua Portuguesa – Ensino – Gramática - Texto

O ensino de Língua Portuguesa é visto por muitos — alunos, professores e estudantes dos mais variados níveis — como algo tedioso, desprovido de qualquer centelha de interesse. Mesmo aqueles temas considerados mais leves, fáceis de serem entendidos pela clientela a que se destinam, podem apresentar-se monótonos sem nada que lembre uma língua pulsante de vida, criativa nos seus recursos e fértil em suas possibilidades. E, por que será que isso acontece? Não tenho dúvida de que tal fato ocorra em virtude das escolhas das estratégias para se fazer chegar ao alunado o necessário sobre os fatos da língua ou qualquer item da sistematização gramatical.

Um bom nível de conhecimento teórico é recomendável. Conteúdos acumulados ao longo de uma trajetória são importantíssimos. O embasamento sustenta, cria condições para a autoconfiança. Não deve, entretanto, haver qualquer ilusão sobre a crença de que só um vasto conhecimento seja suficiente para despertar a faísca quase extinta do interesse, da motivação para a recepção da aprendizagem.

Escolher um texto instigante, do autor da moda ou do jornalista conhecido da TV ou do jornal, com passagens mirabolantes e ganchos

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

incríveis também por si mesmos não garantem a atenção. O interesse se pode manter, porém, até certo ponto.

Escolher uma linguagem moderna (modernosa?), próxima à do público (adulto ou não), fazer concessões de toda ordem, tudo isso pode passar a impressão de que se está acertando, atingindo o alvo. Às vezes, até se garante boa receptividade e simpatia momentânea.

Poder-nos-íamos alongar no rol das providências para “agradar” a “platéia”, segurá-la ao máximo, quando se ensina Língua Portuguesa.

E, então, qual é o segredo, o pulo-do-gato, se é que ele existe mesmo, nessa perspectiva.

Entendo que um bom embasamento teórico, atitudes entusiasmadas diante dos alunos, demonstrando que se acredita no que se faz uma seleção criteriosa e instigante do material a ser usado (textos de diferentes linguagens) se incluem no elenco de providências que um professor deve buscar em seu ofício.

Para mim, entretanto, o fundamental — na verdade, tão simples e óbvio — é combinar todos os ingredientes e transmitir os fatos da língua — sem exceção — embalados para presente, com o cuidado e a dedicação necessários que devotamos a alguém merecedor de toda consideração — no caso, o aluno.

Desse modo, qualquer conteúdo, qualquer parte da gramática, qualquer noção ou conceito — por mais complexo, é bem digerido.

Tenho absoluta convicção — os meus quase 40 anos de magistério, contando o ensino primário (hoje educação infantil) bem o atestam — que não há “matéria” difícil; há matéria que não foi bem “dada” e/ou “apresentada”.

Os estudos gramaticais são básicos e insubstituíveis. Não para repetirmos e concordarmos com os teóricos consagrados; mas, para depois de profundamente conhecê-los em suas formulações, teorias e conceitos, exercermos a reflexão crítica. A tradição e a modernidade devem andar juntas. A (boa) tradição pavimentou o chão para que os estudos evoluíssem, avançassem e se desenvolvessem. A modernidade mantém-nos atentos, mas, em seu nome não se joga fora levianamente um cabedal de conhecimentos adquiridos. Apenas se torna fun-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

damental, depois de internalizá-los, ir em busca de outras alternativas.

Revela-se extremamente pobre, redutor e simplista o que se convencionou chamar de “estudo da língua”: os lugares-comuns, as regras, as imposições, os limites que naturalmente não existem. Uma postura, pautada na invenção e na originalidade, permite um conhecimento maior e visceral, não só em situação escolar momentânea, mas na própria vida.

Estudar Língua Portuguesa não é dividir e nomear orações, classificar vogais e consoantes, dar a função sintática das palavras, saber se tal palavra se escreve com *s* ou *ç*. Num determinado e necessário momento, e isso tudo, mas nunca *só* isso. Trata-se de total desperdício que o professor incute no seu ouvinte e/ou expectador (aluno) tal idéia. Acreditamos num olhar inteiro(iço) para os estudos lingüísticos sem intenções ortodoxas.

Geralmente se trata a leitura nas escolas como atividade obrigatória e/ou enfadonha. Mesmo os que gostam, às vezes, se desinteressam, se orientados apenas para a formação de “hábitos”. O ato de ler pode e deve ser prazeroso, envolvendo a possibilidade de crescimento sociocultural equilibrado, além do genuíno encantamento que proporciona.

Parece oportuno se, então, levarmos o aluno a perceber essa gramática da língua na prática (no texto), despertando-o para o papel da leitura em sua vida.

Evidentemente que um texto de Guimarães Rosa com suas alternativas quanto à formação de palavras ou uma música de Chico Buarque quanto às imagens não serão dissecados numa análise a ponto de perder a noção de estética. Importa é perceber que o fato lingüístico-gramatical é responsável pelo produto final — o texto —, sem deixar de lado a sensibilidade ao abordá-los.

Ninguém pretende ser “contra” a gramática: ela é inerente às línguas. Uma língua é um duplo sistema de sinais (vocábulos, expressões, etc.) e de regras de combinações desses sinais, chamados de gramática; o que preocupa é a maneira de ensiná-la, as noções falsas, a visão distorcida de um posicionamento tradicional, que não aposte na abertura ao novo.

Há necessidade de buscar caminhos que nos levem a estudar

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(perceber) a língua como organismo vivo, com as suas idiossincrasias, de modo pleno, manipulando-a naturalmente como usuários que somos.

Apostamos na relevância desse tipo de estudo já que tenta resolver dois problemas cruciais do ensino de língua materna: proporcionar motivação aos conhecimentos teóricos (gramaticais) que os alunos adquirem por exigência de um currículo que os embasa com consistência e profundidade e resgatar o sentido do ato de ler, numa ótica mais atraente, atribuindo ao texto funcionalidade e prazer estético. A magia que nos envolve ao lermos se instaura— embora não nos demos conta — pela estrutura de um texto, pela escolha das suas palavras, pelo aspecto formal de seus vocábulos, pela maneira como o seu produtor (autor) arruma os fatos da língua nos planos fonológico, morfosintático e léxico-semântico para nos mostrar sua obra. João Cabral de Melo Neto em *Escritos com o Corpo* diz sobre a língua: “Ela tem tal composição / e bem entramada sintaxe / que só se pode aprendê-la / em conjunto: nunca em detalhe”.

Procuramos, desde o início, juntar a Língua portuguesa à Leitura, porque temos posição firme em relação ao ensino da língua: não há caminho que não comece, passe e nem termine pelo texto. As várias tipologias, os gêneros, as linguagens, tudo se relaciona à Leitura já que, em última análise, se estudamos um fragmento do texto (não nos referimos ao livro de leitura suplementar ou paradidático), se nos empenhamos, realizando uma atividade prazerosa, é lícito supor que aquele fragmento vai servir de “propaganda” para se buscar o texto completo a fim de saciar a curiosidade e aumentar o deleite. Assim, cumprimos dupla finalidade: servir à Língua Portuguesa e à Leitura.

Se nos referimos à Língua Portuguesa e à Leitura, procurando articular as duas áreas, torna-se necessário que trabalhemos com textos por nós considerados ideais em que a proliferação de recursos linguístico-expressivos é de tal ordem que o falante (aluno) e usuário da língua efetivamente perceberá as ocorrências, entendendo a tessitura do texto como produto da inter-relação dos planos fonológico, morfosintático e léxico-semântico.

Acreditamos que faz parte do indivíduo o exercício de sua cidadania no que a palavra e o conceito têm de verdadeiro. Ser cidadão não é só ocupar um espaço no mundo; é saber por que está ali, a sua função, a sua interação com o entorno, a sua responsabilidade, a críti-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ca que faz de si, do outro e do contexto. A Leitura cumpre tal função ao abrir o leque de possibilidades segundo os variados discursos existentes: o literário (prosa e poesia) e não-literário, incluindo-se aí o jornal, a revista, os quadrinhos, a música (poesia?), a lenda, o cordel, a propaganda, dentre tantos outros.

No momento em que se aborda e se percebe o texto — não apenas o fragmento, mas ele inteiro — como matéria-prima para um estudo de língua diferenciado, há uma disponibilidade mental para o aperfeiçoamento lingüístico. Devemos, no entanto, esclarecer que aqui não incentivamos a dissecação, a análise do texto, um “encobertamento” do estudo gramatical. Reportamo-nos a uma leitura lingüística, sem desconsiderar o material de que dispomos quanto à sua estética. Então, conteúdo e forma se articularão para atender à Língua e à Leitura, preparando o aluno para vivenciá-las plenamente.

O poeta Mário Quintana, ao juntar saber e fruição, explica melhor a questão em:

### *DE GRAMÁTICA E DE LINGUAGEM*

E havia uma gramática que dizia assim:  
"Substantivo (concreto) é tudo quanto indica  
Pessoa, animal ou cousa: João, sabiá, caneta".  
Eu gosto das cousas. As cousas sim !...  
As pessoas atrapalham. Estão em toda parte.  
Multiplicam-se em excesso.

As cousas são quietas. Bastam-se.  
Não se metem com ninguém.  
Uma pedra. Um armário. Um ovo, nem sempre,  
Ovo pode estar choco: é inquietante...)  
As cousas vivem metidas com as suas cousas.  
E não exigem nada.  
Apenas que não as tirem do lugar onde estão.  
E João pode neste mesmo instante vir bater à nossa porta.  
Para quê? Não importa: João vem!  
E há de estar triste ou alegre, reticente ou falastrão,  
Amigo ou adverso...João só será definitivo  
Quando esticar a canela. Morre, João...  
Mas o bom mesmo, são os adjetivos,  
Os puros adjetivos isentos de qualquer objeto.  
Verde. Macio. Áspero. Rente. Escuro. luminoso.  
Sonoro. Lento. Eu sonho  
Com uma linguagem composta unicamente de adjetivos

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Como decerto é a linguagem das plantas e dos animais.

Ainda mais:

Eu sonho com um poema

Cujas palavras sumarentas escorram

Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,

Um poema que te mate de amor

Antes mesmo que tu saibas o misterioso sentido:

Basta provares o seu gosto...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

QUINTANA, Mário. De Gramática e de Linguagem. **In:** *Os melhores Poemas*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1985

**QUADRO COMUM EUROPEU  
DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS  
– O QUE FALTA AO CONE SUL  
PARA SEGUIR ESTE EXEMPLAR MODELO  
DE INTEGRAÇÃO MULTICULTURAL?<sup>25</sup>**

*Carmem Praxedes (UERJ e UEZO)*  
[clpraxedes@yahoo.it](mailto:clpraxedes@yahoo.it)

**APRESENTAÇÃO**

**O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas:**

Aprender, ensinar, avaliar<sup>26</sup> é um documento produzido pela Divisão de Políticas Linguísticas (Estrasburgo, França) do Conselho da Europa<sup>27</sup>, cujo último estágio de sua produção ocorreu após o ano de 1991 com a preciosa colaboração de professores e pesquisadores europeus e extracomunitários.

O *Framework*, como é chamado o Quadro, é produto da política de integração Européia que vem sendo implementada neste continente desde o término da 2ª grande Guerra Mundial. Neste contexto, sinaliza-nos Balboni (2005) que, logo após a devastação da 2ª Guerra, todos os países Europeus criaram o Conselho da Europa, para encontrar na cultura comum uma maneira de sobreviver.

Desde então, podemos notar a grande importância do Quadro para a Comunidade Européia, ou seja, ele é um movimento linguístico em busca da unificação do continente e também uma resposta àqueles (USA) que se consideravam hegemônicos no mundo<sup>28</sup>. Ele é oferecido

---

<sup>25</sup> Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CIFEFil e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

<sup>26</sup> Título original: *Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment-CEFR*.

<sup>27</sup> Para maiores informações: [www.coe.int](http://www.coe.int)

<sup>28</sup> Balboni (2005, p.2) “ (...) nos últimos anos os Estados Unidos repetiram diversas vezes, da Casa Branca, do Pentágono, dos Jornais; a Europa é o continente curvado sobre si mesmo, sobre os seus velhos habitantes aposentados que destroem os balanços estatais com as suas obstinadas sobrevivências (...) a Europa é aquela do velho catolicismo e do velho protestantismo e da velha ortodoxia, tradicionalista, voltada para o passado, enquanto a América neo-com é aquela dos *Born again*, os renascidos que olham para frente e se esquecem (...) do passado de alcoolizados”.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

àqueles que pensavam que a Europa iria se silenciar nas cinzas do seu sofrimento, deixando os americanos dominarem o mundo como déspotas esclarecidos.

Com vistas à implementação de uma série de medidas revitalizadoras do Continente Europeu, foi criado o Conselho da Europa, cujo objetivo principal é encontrar na cultura comum um modo de sobrevivência e reconstrução dos Estados Europeus.

O **Conselho da Europa – COE** - com sede em Estrasburgo, na França, foi fundado em 05 de maio de 1949, através do **Tratado de Londres**, com o objetivo de promover a democracia, os Direitos Humanos, a identidade cultural e a busca de soluções das sociedades da Europa.<sup>29</sup> O seu principal instrumento de ação é oferecer aos estados membros as condições necessárias para o estabelecimento de acordos, intercâmbios e convênios.

A **União Européia** foi criada para consolidar os ideais do Conselho da Europa com um caráter supragovernamental e intergovernamental, desde 1º de janeiro de 2007, compreendendo 27 Estados que aderiram aos seus pressupostos, a partir do **Tratado de Maastricht**, de 07 de fevereiro de 1992.

### A AÇÃO MOTIVADA

Num contexto cuja proposta, que fora apreendida a partir dos dados da realidade vivida e sofrida pelos europeus, era integrar-se para não se entregar, unir-se para não se destruir, tolerar para não massacrar; tornava-se evidente que o fio condutor da integração européia não poderia percorrer toda a Europa, se não fosse através do compartilhar os saberes lingüísticos e culturais das diversas nações componentes do território europeu. Tendo isto em vista, a valorização do ensino, aprendizagem e avaliação das línguas vivas, traduz-se na busca de compreender e reconhecer o outro; não através do filtro modelador de uma língua franca, que é na atualidade a língua inglesa, conforme fora no passado o latim, mas através da ruptura da graga de Babel.

A grande percepção européia não saiu do nada, do vazio, da destruição, mas do exercício purificador do sofrimento, sinalizador da

---

<sup>29</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho\\_da\\_Europa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_da_Europa)

possibilidade da inexistência do *l'avenir*<sup>30</sup>, de um futuro colocado no calabouço solitário das paixões emanadas pelo desejo de alguns de dominar o mundo. Neste contexto, os europeus propuseram a aceitação da Babel; não mais para confundir e separar, mas para esclarecer e unir. Entendeu-se, finalmente, que valorizar a identidade de cada língua significa buscar romper a casca que envolve em um casulo a essência humana, tão bem manifestada através das línguas naturais. Valorizar as línguas e a linguagem humanas é o caminho para abrir as portas para a mútua e pacífica convivência, para a tolerância, para o amor e para a união das nações. Imaginem os europeus, habitantes do Velho Mundo, com as suas culturas em contato, com o seu percurso histórico; podendo conversar entre si na busca do autoconhecimento e da salvaguarda do continente, fazendo uso, cada vez mais, de suas línguas maternas?

Mais do que uma língua de trânsito; função da língua franca, tentativa unicista de tradução/versão de todas as línguas em uma só, desconsiderando os limites e as amplitudes do fazer tradutório das culturas manifestadas por cada língua natural; o que queriam os europeus era estabelecer a paz e esta não se faria sem a compreensão dos gestos e atos dos povos que estejam constantemente em contato. Além disso, externamente, impunha-se o domínio cada vez mais crescente dos americanos, efetivos ganhadores das duas grandes guerras mundiais, era, então, necessário equilibrar a balança do poder internacional; ou isto ou a subserviência.

Assim, a Europa se organizou através do Conselho da Europa e, posteriormente, da União Européia e entre as medidas tomadas para a efetiva ocorrência desta união esteve a da criação de uma comissão de estudiosos de línguas que desenvolveu o **Quadro Comum Europeu de Ensino-aprendizagem e Avaliação de Línguas** – Framework – CEFR.

## O QUADRO COMUM EUROPEU NO SEU CONTEXTO POLÍTICO E EDUCATIVO

O *Framework* segue rigorosamente o objetivo geral do Conse-

---

<sup>30</sup> Fr.: Posteridade, futuro.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

lho da Europa em suas recomendações do Comitê dos Ministros, ou seja, alcançar a maior unidade possível entre os seus membros, para a adoção de um método comum no domínio cultural. No que concerne às línguas vivas, o trabalho do Conselho da Cooperação Cultural, estruturado após a criação do Conselho maior (Conselho da Europa) em torno a uma série de projetos de caráter intermediário, fundamentou a sua coerência e continuidade sobre a adesão a três princípios:

1- Que o rico patrimônio que representa a diversidade lingüística e cultural na Europa constitui um recurso comum precioso que nos convém salvaguardar e desenvolver e que todos os esforços consideráveis se impõem na área da Educação, a fim de que esta diversidade, diferentemente de ser um obstáculo à comunicação, torne-se um recurso de enriquecimento e compreensão recíprocas.

2- Que é somente através de um melhor conhecimento das línguas vivas européias que se conseguirá facilitar a comunicação e as trocas entre os europeus de línguas maternas diferentes e, portanto, favorecer a mobilidade, a compreensão recíproca e a cooperação na Europa e, por conseguinte, eliminar os prejuízos da discriminação.

3- Que os estados membros, ao adotar ou ao desenvolver uma política nacional na área de ensino-aprendizagem de línguas vivas, poderão oportunizar uma ação conjunta européia com vistas à cooperação constante entre os seus estados.

Com a finalidade de colocar em prática tais princípios, o comitê dos ministros solicitou aos governos dos estados membros a promoção nacional e internacionalmente das políticas governamentais e não-governamentais, expondo os seus métodos de ensino-aprendizagem e avaliação de línguas, no que se refere especificamente à aprendizagem de línguas vivas e à produção e utilização de material, inclusive os multimídia.

Da mesma forma, o comitê determinou que todos os estados deverão fazer o necessário para estabelecer um lugar eficaz no sistema europeu de informações englobando todos os aspectos da aprendizagem, ensino e da pesquisa das línguas vivas com a adoção das mais avançadas tecnologias da informação e da comunicação.

Conseqüentemente, as atividades do Conselho da Cooperação Cultural, seu Comitê de Educação e sua Secção de Línguas Vivas es-

tão focalizados sobre o encorajamento, a sustentação e a coordenação de esforços dos estados membros e das organizações não-governamentais para o melhoramento da aprendizagem das línguas, de acordo com os princípios fundamentais e, notadamente, o método seguido para colocar em prática as medidas gerais apresentadas nos anexos da Recomendação R (82) 18.

### ***Medidas de caráter geral para a implementação do Framework***

Todos os países membros devem, na medida do possível:

Desenvolver esforços para tornar possível que todos os meios de adquirir conhecimentos das línguas dos outros estados membros (ou de outras comunidades linguísticas no seu próprio país, considerando que muitos países da UE convivem com dialetos) sejam, efetivamente, disponibilizados a todas as classes sociais.

Possibilitar o uso das línguas da comunidade para satisfazer as necessidades de comunicação de seus habitantes, sempre que necessário, estando eles em seu país de nascimento ou em trânsito pela União Européia.

Incentivar a troca de informações e de idéias entre os jovens e adultos através de outra língua, além da materna, de modo a comunicar os seus pensamentos e sentimentos e melhor compreender o modo de vida e a mentalidade de outros povos e os seus patrimônios culturais.

Promover, encorajar e apoiar os esforços dos professores e alunos que, em todos os níveis, se disponibilizem a aplicar, de acordo com a realidade de cada um, os princípios de aprendizagem das línguas, conforme o definido no programa “Línguas Vivas” do Conselho da Europa, a saber:

Fundamentar o ensino e a aprendizagem das línguas sobre as necessidades, as características e os recursos dos aprendizes.

Definir, com o máximo de precisão, os objetivos válidos e realistas.

Elaborar os métodos e os materiais apropriados.

Propor modelos de instrumentos que permitam a avaliação dos programas de aprendizagem.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Promover os programas de pesquisa e de desenvolvimento, visando introduzir, em todos os níveis de ensino, os métodos e materiais com as melhores adaptações para permitir aos aprendizes de diferentes grupos adquirir uma atitude comunicativa correspondente as suas necessidades particulares.

O Preâmbulo à recomendação R (98) 6 reafirma os objetivos políticos de suas ações na área das línguas vivas, a saber:

Preparar todos os Europeus para uma possível intensificação da mobilidade internacional e cooperação entre eles, não somente educacional, cultural ou científica, mais igualmente para o comércio e a indústria.

Promover a compreensão e a tolerância mútuas, respeito das identidades e diversidades culturais para uma comunicação internacional mais eficaz.

Encorajar a desenvolver as riquezas e a diversidade da vida cultural na Europa para um conhecimento mútuo das línguas nacionais e regionais, compreendendo os meios mais largamente ensinados.

Atender as necessidades de uma Europa multilíngüe e multicultural, desenvolvendo sensivelmente a capacidade de os Europeus se comunicarem, para além das fronteiras lingüísticas e culturais. Tem-se consciência que todos os esforços deverão ser encorajados, concretamente organizados e financiados, em todos os níveis do sistema educativo pelos organismos competentes.

Evitar os prejuízos que poderão ser causados àqueles que não possuam as capacidades necessárias para se comunicar em uma Europa interativa.

### BREVE DESCRIÇÃO DO *FRAMEWORK*

O processo de produção do *Framework* e sua elaboração contaram com a colaboração de ilustres professores europeus e não-europeus. É importante, todavia, destacar que o *Framework* é uma referência para o ensino-aprendizagem e avaliação de línguas em território Europeu, sem possuir a força impositiva da lei. Entretanto, os objetivos que nortearam a sua produção, bem como a qualificação da equipe envolvida, seguramente, oferecer-lhe-á uma grande respeitabilidade entre educadores e profissionais de línguas de todo o mundo.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Os dois objetivos principais do Quadro são:

4.1- Encorajar professores e pesquisadores de línguas vivas a pensar sobre quais as habilidades e competências lingüísticas e discursivas eles desejam que seus alunos desenvolvam, para tanto foram propostas algumas questões:

4.1.1- O que nós fazemos exatamente no momento da troca oral ou escrita com outras pessoas?

4.1.2- O que nos faz agir desta ou daquela maneira?

4.1.3- Qual parte da aprendizagem é necessária a fim de que possamos utilizar uma nova língua.

4.1.4- Como nós fixamos os objetivos e demarcamos nosso progresso entre ignorância total e a organização mental de sua matriz mínima?

4.1.5- Como se efetiva a aprendizagem de uma língua?

4.1.6- O que nós professores fazemos para ajudar as pessoas a aprender melhor uma língua?

4.2- Facilitar as trocas de informação entre os professores e os alunos, a fim de que os primeiros possam dizer aos segundos o que eles esperam deles em termos de aprendizagem e como eles tentarão ajudá-los.

4.2.1- O que o aprendiz terá necessidade de fazer com a língua?

4.2.2- O que se necessita aprender para ser capaz de utilizar a língua com os fins previamente estabelecidos?

4.2.3- Por que o aprendiz quis aprender uma determinada língua?

4.2.4- Quem é o aprendiz (idade, sexo, posição social e nível de instrução)?

4.2.5- Quais são os conhecimentos, profissões e experiências do aprendiz e o que ele pretende fazer com a língua?

4.2.6- Em qual medida o aprendiz tem acesso a manuais, a obras de referência (gramáticas, dicionários etc.), a meios audiovisuais e informativos; materiais didáticos.

4.2.7- Quanto tempo o aprendiz poderá ou será capaz de dedi-

car à aprendizagem de uma língua?

A partir desta análise da situação de ensino-aprendizagem, é fundamental definir com o máximo de precisão os objetivos imediatamente avaliáveis, de acordo com as necessidades dos estudantes, considerando também as suas características individuais e os meios operacionais disponíveis.

Há diversos parceiros com os quais devemos contar para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem de línguas, destacamos entre eles a quantidade de professores (instrutores, estagiários) dentro da sala de aula; a quantidade de administradores e técnicos de ensino; a relação e a possibilidade de contato presencial com autores e editores de manuais; pois existem bons livros e materiais que não são devidamente explorados pelos docentes; o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Mas, para além de todo um aparato didático e tecnológico, é fundamental que tenhamos uma equipe coesa e coerente na aplicação, desenvolvimento e avaliação dos percursos e objetivos propostos, cada um no seu domínio, trabalhando no mesmo sentido de orientar os estudantes no desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas e discursivas.

Tendo em vista o acima exposto, podemos notar que o *Framework* foi elaborado com a intenção de buscar responder a certas questões de transparência e coerência, sendo o mais exaustivo o possível em suas respostas. Em seu âmbito, entende-se por competências um *saber-fazer* e as atitudes que lhes são correlatas (não basta *saber-fazer*, é também importante considerar como se fez). Compreende-se também que o uso de uma língua é forjado ao longo da experiência de cada um, mas que cabe ao professor estimular o aluno à vivência da língua em situações modelos a serem propostas em seu cotidiano de aprendizagem, ou seja, é possível aprender a falar francês mesmo sem nunca ter ido à França! E é para isto que existe o professor de língua estrangeira, ele é um representante linguístico-cultural e afetivo de uma determinada língua, caberá a ele dar os passos iniciais para inserir o aprendiz em um outro mundo e se esta inserção for bem feita, a continuidade da aprendizagem ocorrerá de forma tranqüila e satisfatória, tornando a experiência singular e multiplicadora. Para tanto, o professor de línguas necessitará propor atividades que demonstre os usos de

uma mesma língua em diversos contextos sociais. Neste sentido, os organizadores do *Framework* propuseram fichas modelos<sup>31</sup>, para que os professores possam acompanhar mais cuidadosamente o processo de aprendizagem de seus alunos.

É também importante destacar que os órgãos de certificação em línguas estrangeiras da Europa estão seguindo os modelos do *Framework*, especialmente aqueles do **Potfólio Europeu de Línguas – PEL**, para conferir os seus diplomas. Sendo assim, é importantíssimo que professores e alunos, que estejam se preparando para tais certificações, tenham em mãos o PEL, para verificar se conseguiram desenvolver as competências e habilidades prognosticáveis. Além disso, ainda precisamos destacar que a certificação no nível C2 do Quadro<sup>32</sup>; que possui seis níveis divididos em 90h cada, totalizando 540h; permitirá o acesso a quem o tenha obtido a uma Universidade da UE.

#### O QUE FALTA AO CONE SUL PARA SEGUIR ESTE MODELO EXEMPLAR?

O que falta ao Cone Sul para seguir este modelo é uma pergunta que nos fazemos no nosso cotidiano, sem querer primar por uma prática implantacionista da verdade Européia à nossa realidade, como já foi feito em tantas outras oportunidades sem ter trazido benefícios para nós. No entanto, como expusemos acima, o Quadro na sua elaboração considerou a análise da realidade ora vigente naquele continente, à época massacrado pelas grandes Guerras Mundiais. Houve também a criação de uma organização internacional da Europa (Conselho da Europa – 5 de maio de 1949 – Estatuto de Londres, possuindo hoje 47 Estados membros<sup>33</sup>), de um órgão político onde são representados os governos nacionais dos países da UE. Além destes órgãos, o mais importante foram os princípios do multiculturalismo e do plurilin-

---

<sup>31</sup> Referimo-nos ao *Portfolio Européen des langues*. Contact: Division des Langues Vivantes. Direction Générale IV. Conseil de L'Europe, Strasbourg, France. Site Internet: <http://culture.coe.int/lang>

2000 Conseil de l'Europe, Strasbourg, France.

<sup>32</sup> O quadro possui seis níveis a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

<sup>33</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho\\_da\\_Europa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_da_Europa)

güísmo<sup>34</sup> que oferecem sustentabilidade ética ao Quadro proposto.

Perguntamos o que se faz para a expansão do Português e do Espanhol, línguas predominantes no Cone Sul, para além de leis que não são levadas a efeito em nossas escolas, visto que na Rede Pública poucas são aquelas que oferecem aos alunos outras línguas estrangeiras, além do Inglês. E na Rede particular quando o Espanhol ou outra língua é oferecida é a um custo bastante oneroso para os responsáveis, o que, muitas vezes, inviabiliza o acesso ao conhecimento, não só de uma língua estrangeira, mais da cultura que ela representa.

Por outro lado, as universidades têm estudantes de línguas, em diversos períodos, que necessitam realizar suas Práticas de Ensino em escolas públicas e particulares, preferencialmente próximas de suas casas, e muitas vezes precisam, em virtude do não oferecimento das línguas nas escolas de sua comunidade, percorrer grandes distâncias para realizarem seus estágios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 9.394/96 – Art.36 – III preconiza que “*será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição*” (LDB: 1999, p. 31).

Diante de tal redação, é já esperado que aqueles menos comprometidos com um projeto educacional que tenha seriedade usem o eterno argumento dos gastos que impedem a inclusão de mais uma língua, além da Inglesa, mesmo que de forma optativa. Em geral, são poucas as escolas, públicas ou particulares que buscam estabelecer convênios, parcerias e intercâmbios nacionais e internacionais, com vistas a viabilizar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Da parte para o todo, do Brasil para toda a América do Sul, quantos são os estudantes que são incentivados a ir e vir desenvolver os seus estudos lingüísticos?

Tendo em vista a falta de atitude dos governantes e da pouca

---

<sup>34</sup> No *Framework* (2000: p.11), entende-se por plurilingüismo como o conhecimento de uma certa quantidade de línguas ou a coexistência de línguas diferentes em uma sociedade. Entende-se que só é possível alcançar o multiculturalismo com a diversificação da oferta de línguas em uma escola ou em um sistema educativo ou encorajando os alunos a estudar mais de uma língua estrangeira, reduzindo, assim, o lugar dominante do Inglês na comunicação internacional.

### *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

insistência da população, como e quando teremos uma integração tal qual a que está ocorrendo na UE, onde os estudantes universitários podem, amparados pelo Projeto *Erasmus*, cursar o último ano da faculdade em outro país da UE?

Os Europeus, nas palavras de Balboni (op.cit), entendem que este é o maior projeto de criação de uma classe dirigente transnacional depois do Império Romano. Na mesma sorte, podem milhões de estudantes da Escola Média Superior transcorrer alguns meses ou semanas no Exterior, por conta do projeto *Comenius* e *Leonardo*. Ainda, segundo o mesmo autor, nada de semelhante, nenhum projeto desta natureza e investimento cultural foi desenvolvido no planeta.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBONI, P. “Quando la vecchia Europa si dà un quadro di riferimento”. In: IN. IT n° 15 – *Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come língua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005, p.2 e 3. Acesso on-line [www.initonline.it](http://www.initonline.it)

LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei n° 9.394/96/ apresentação Esther Grossi. 2ª ed. – Rio de Janeiro: DP7A, 1999.

*Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Division Des Politiques Linguistiques, Strasbourg, France, 2000.

**RETÓRICA:  
A FUNÇÃO HEURÍSTICA DA LINGUAGEM<sup>35</sup>**

Afrânio da Silva Garcia (UERJ)  
[afraniogarcia@gmail.com](mailto:afraniogarcia@gmail.com)  
[danafra@globocom.com](http://danafra@globocom.com)

**INTRODUÇÃO**

O estudo da *Retórica* vem sofrendo inúmeros ataques através dos tempos, desde seu apogeu na Grécia antiga, coincidente com o surgimento da democracia, que exigia uma habilidade de manipulação e convencimento muito grande por parte dos oradores, já que as grandes questões políticas e sociais passaram a ser discutidas e decididas em praça pública, pelo clamor popular.

A importância que a *Retórica* alcançou pode ser bem aquilata-  
da pela etimologia, já que a palavra *reitor*, que designa o cargo máxi-  
mo dentro de uma universidade, significava originalmente o mestre ou  
a pessoa versada em *Retórica*. No seu sentido original, a *Retórica* era  
a parte da filosofia voltada diretamente para o *discurso* (em grego,  
*rhéto*), abrangendo todos os seus aspectos, compreendendo os estudos  
atualmente abordados pela *Retórica* propriamente dita (como a *Orató-  
ria* e a *Eloquência*) e por disciplinas como a *Linguística*, a *Estilística*,  
a *Pragmática* e a *Análise do Discurso*.

Durante um vasto período, a *Retórica* foi relegada ao esqueci-  
mento, principalmente por parte dos estudiosos da *Linguagem*, que a  
consideravam uma disciplina válida apenas para advogados e jornalis-  
tas. Com a revalorização da *Retórica* dentro dos estudos da *Lingua-  
gem*, configurando o que se convencionou chamar de *Nova Retórica*, e  
com a crescente politização dos estudos linguísticos, o estudo da per-  
suasão e de outros fenômenos caracteristicamente retóricos da lingua-  
gem ganhou novo alento.

Dentro da *Retórica*, existem vários ramos diretamente ligados à  
*Linguagem*, sendo uma das suas vertentes mais importantes a *Heurís-  
tica*, que estudaremos a seguir.

---

<sup>35</sup> Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CiFEFIL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

## CONCEITUAÇÃO

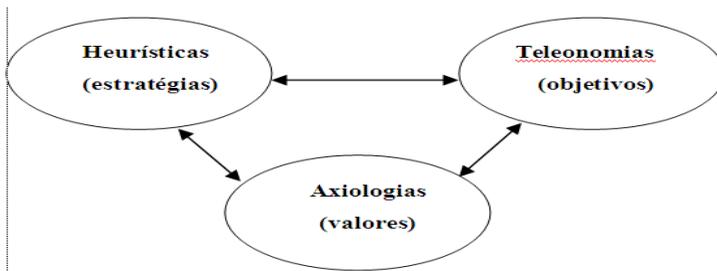
Atualmente, a *heurística* está sendo muito valorizada em quatro áreas distintas, com significados próximos mas bastante diferenciados: na *psicologia cognitiva voltada para a pesquisa de Inteligência Artificial*, na *pesquisa matemática*, na *pesquisa histórica* e na *filosofia* (e, por extensão, nos estudos linguísticos e retóricos).

Na *psicologia cognitiva voltada para a pesquisa de Inteligência Artificial*, onde o termo é muito usado, a *heurística* (ou as *heurísticas*) seria o conjunto de estratégias adotadas por um ser cognitivo (ou cognoscente) para, a partir de *objetivos* e *valores* previamente determinados, chegar a *novas descobertas ou soluções*, como podemos verificar na seguinte definição, numa linguagem que nos soa um tanto hermética, da pesquisadora *Rosana Giaretta Sguerra Miskulin*:

Os aspectos da **atividade cognitiva** privilegiados na perspectiva microgenética de análise, são aqueles que permitem estudar o sujeito cognoscente em suas intenções, valores e heurísticas. A dimensão **teleonômica**, diz respeito aos objetivos, fins, propósitos do sujeito ao agir, enquanto que a **Axiologia**, relaciona-se às avaliações, os valores que o sujeito atribui às suas próprias ações, com vistas à atingir objetivos determinados.

As heurísticas por sua vez são estratégias que o sujeito compõe, norteado pelos seus objetivos, fins determinados e valores, levando em conta o que lhe é significativo, recuperando dessa forma a sua subjetividade no processo de redescoberta e busca em situações conflitantes.

O diagrama a seguir ilustra a interpretação entre as dimensões funcionais do dinamismo microgenético.



Na *pesquisa matemática*, a noção de *heurística* (ou heurísticas) ficou praticamente restrito aos procedimentos objetivando a solução de problemas, como podemos ver na definição de um dicionário da área:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

As heurísticas foram consideradas durante muito tempo modelos cognitivos por excelência, elas constituem-se como regras baseadas na experiência e no planejamento substituindo as anteriores baseadas na procura algorítmica que chega às soluções corretas depois de ter combinado o problema com todas as soluções possíveis.

Os métodos heurísticos procuram um grau tão grande quanto possível de uma ação a uma situação. Assim ela engloba estratégias, procedimentos, métodos de aproximação tentativa/erro, sempre na procura da melhor forma de chegar a um determinado fim. Os processos heurísticos exigem muitas vezes menos tempo que os processos algorítmicos, aproximam-se mais da forma como o ser humano raciocina e chega às **resoluções dos problemas**, e garantem soluções eficientes.

Nos anos 60 a aprendizagem era considerada adquirida quando se adicionavam/adaptavam heurísticas e estruturas do conhecimento ao espaço de procura.

Na *pesquisa histórica*, o conceito de *heurística* (ou heurísticas) define o conjunto de métodos e procedimentos que garantem certo grau de certeza no estabelecimento da verdade e dos rumos da pesquisa histórica. Por exemplo, foi a partir de *procedimentos heurísticos* que se chegou ao grau de veracidade atualmente aceita para a *Carta de Caminha*.

Finalmente, na *filosofia*, principalmente na epistemologia, o termo *heurística* define não apenas a *descoberta* de novas concepções e soluções e a *invenção* de novas proposições, como também o próprio processo de *elaboração do pensamento*: sua constituição, sua disposição, seu inter-relacionamento, sua metodologia, seu valor de verdade, etc. É este campo maravilhoso da psique e da cognição humana que abordaremos a seguir.

### ALGUNS ELEMENTOS HEURÍSTICOS

Considerando a *heurística* no seu sentido amplo, tanto aristotélico quanto platônico, de ramo da *Filosofia*, ou da *Retórica*, que *estudaria os modos de elaboração e a constituição do pensamento*, podemos citar os seguintes fatores caracteristicamente *heurísticos*:

a) os métodos de *indução* e *dedução*, ou seja, de partir de dados específicos para uma conclusão de caráter geral (indução) ou, inversamente, de partir de generalizações para chegar a conclusões que se aplicam a casos específicos (dedução);

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

b) o *silogismo*, o *entimema* e o *sofisma*, processos de elaboração do pensamento (e do discurso) em que se chega a uma conclusão a partir de duas *premissas* (proposições iniciais) ou de uma *premissa* que pressupõe uma segunda, respectivamente *silogismo* e *entimema*, ou através de premissas *falsas*, quando teremos o *sofisma*;

c) a relação de *prótase* (mais ou menos equivalente a *precedente*) e *apódose* (aproximadamente igual a *conseqüente*), uma relação necessária dentro da elaboração do pensamento, já que praticamente todos os pensamentos ou são a origem de um pensamento subseqüente (*prótase*) ou são a complementação de um pensamento anterior (*apódose*);

d) a estruturação aristotélica do texto (expressão do pensamento) em *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*;

e) outras estruturações do texto (expressão do pensamento), como *tese* e *antítese*, *análise* e *síntese*, *associação* e *dissociação*, *correlação* e *concatenação*, *generalização* e *especificação*;

f) as relações expressas pela *coordenação* e *subordinação*, que são maneiras de associarmos ou dissociarmos pensamentos (expressos sob a forma de orações, períodos ou parágrafos);

g) os processos de *denotação* e *conotação*, inclusive as inúmeras *figuras de linguagem*, principalmente as semânticas;

h) os métodos de *tentativa-e-erro*, *comutação*, *pesquisa* e *verificação*, *amplificação* e *resumo*;

i) a *avaliação*, bem como a elaboração de *critérios de avaliação*; etc.

### A CAPACIDADE HEURÍSTICA

Se são tantos os elementos e processos vinculados à *heurística*, à elaboração do pensamento, é de se supor que uma maior *capacidade heurística* levaria a *pensamentos* mais *elaborados*, *produtivos* e *eficazes*. Sendo assim, seria de interesse da sociedade incentivar o aumento desta capacidade nos indivíduos.

De que maneira isso poderia ser feito? Analisando-se os processos e elementos heurísticos, vemos que eles têm dois pontos em

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

comum: a *experimentação*, ou seja, o fato de experimentar, e *processos linguísticos*. Essa premissa parece-nos acertada, pois verificamos que a maioria das pessoas que classificamos um tanto pejorativamente como *brancos*, ou seja, pessoas que parecem ter *dificuldade* em elaborar um pensamento *coerente* e *produtivo*, têm um *déficit linguístico* e vivem num ambiente que lhes fornece *poucas chances de experimentação*. Como reverter esse quadro? A maneira mais fácil, simples e imediata para atingir esses dois objetivos, *melhorar sua performance linguística e aumentar suas possibilidades de experimentação*, seria o incentivo permanente e contínuo à *leitura*.

A *função heurística*, de elaboração, organização e desenvolvimento dos pensamentos, parece-nos ser a *função primordial da leitura*. A *linguagem falada*, em qualquer de suas variadas formas: conversa, discurso, entrevista, internet, etc., está muito presa ao *imediatismo* dos assuntos (normalmente se conversa sobre coisas mais práticas ou mais emocionantes), à *celeridade* da situação comunicativa (tendo que se ajustar a uma dinâmica e a um tempo determinados) ou à *interferência* dos interlocutores (que interrompem o enunciador, ou acrescentam informações que não são pertinentes ao discurso desenvolvido). Mesmo a *conferência*, mais neutra em relação a esses fatores: o tópico abordado tem um aprofundamento maior, o tempo de fala é mais longo, os interlocutores estão em maior ou menor grau empolgados pelo mesmo tema, sofre pressões que modificam a corrente do pensamento, decorrentes de situações externas ao texto, como acústica, desconforto, apelo emocional, qualidade da platéia, etc. Também no que se refere á *experimentação*, o texto escrito suplanta o texto falado. Fala-se, conversa-se sobre aquilo que faz parte do nosso dia-a-dia, praticamente repetindo os mesmos tópicos todos os dias, com mínimas variantes, o que não propicia grandes aventuras intelectuais, grandes *experimentações*.

Já o texto escrito não tem nenhuma dessas limitações em termos de exposição do pensamento. *Pode-se falar indefinidamente sobre qualquer assunto*. Affonso Romano de Sant'Anna, por exemplo, escreveu dois livros extremamente importantes, intitulados, respectivamente, *Desconstruindo Duchamp* e *A cegueira e o saber*. No primeiro, ele faz uma crítica profundamente pertinente aos descaminhos da arte contemporânea, em que praticamente qualquer coisa (fezes de elefante, marcas de formiga, uma pessoa parada, um vaso sanitário,

um simulacro de barraco, um pedaço de metal retorcido) é-nos imposta como arte; no segundo, ele reúne várias crônicas publicadas sobre as relações entre o conhecimento, a percepção da realidade e a ilusão, sobre os processos de velar, revelar e desvelar a verdade por trás das aparências. Ao lermos estes livros, pensamos o quanto eles perderiam se prescindissem da linguagem escrita. O primeiro livro seria inevitavelmente ignorado: seus detratores praticamente impossibilitariam a fala do professor Affonso, sob uma saraivada de impropérios e impropriedades; seus defensores procurariam ver nele apenas aquilo que comprovasse suas próprias idéias, felizes por terem tão ilustre aliado em suas hostes. No caso do segundo, a profusão de exemplos literários apresentados pelo autor para corroborar sua idéia e a perícia com que ele faz evolver sua argumentação, levariam a uma situação de inequívoca distração, já que quando ele mudasse de um estágio da sua explanação para outro, ficaríamos presos ainda, embevecidos, no estágio anterior.

Por outro lado, que viagens, que emoções, que experiências a *leitura* nos proporciona! Podemos participar da resolução de um crime, lutar em uma batalha decisiva, exercitar nossas estratégias de sobrevivência num naufrágio, como no excelente *Robinson Crusoe*, aprender as artes e artimanhas da sedução, como em *Ligações Perigosas*, entre mil outras vivências e experiências, mesmo que vivamos num quatinho exíguo da periferia. Podemos viajar o mundo todo, e até ir a outros mundos, conviver com feras, monstros e robôs, sem pormos em risco a nossa integridade, sem sairmos da nossa poltrona.

Neste sentido, *a leitura é fundamental*. Através dela, somos apresentados e, com a constância, aprendemos a lidar com e a produzir pensamentos elaborados, desobstruídos, pertinentes, interessantes, inovadores – enfim, pela assimilação e exemplificação somos levados a todo um novo campo de elaboração do pensamento. O professor deve propiciar e facilitar essa *função heurística da leitura* apresentando a seus alunos textos bem escritos progressivamente mais longos, sem nunca sucumbir ao *terror estéril e estúpido ao calhamaço* (livro de muitas páginas). Afinal, se um autor tem cabedal suficiente para falar com propriedade, pertinácia e maestria por muitas páginas, devemos compartilhar este tesouro de experiências e *precisão lingüística* com os nossos alunos, tornando-os leitores e pensadores mais capazes e profundos.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. *Ars rhetorica*. Edição crítica. Oxonii e Typographeo Clarendoniano: Oxford University Press, 1989. (Recognovit brevique adnotatione critica instruxit W. D. ROSS)

———. *Arte retórica e arte poética*. Tradução do francês: A. P. de Carvalho. Introdução e notas: J. Voilquin & J. Capelle. Estudo Introdutório: Goffredo T. Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

———. *Retórica*. Introdução de Manuel A. JÚNIOR. Tradução do grego e notas de M. A. Júnior, P. F. Alberto e A. do N. Pena. Lisboa: INCM, 1998.

———. *Retórica das paixões*. Introdução, notas e tradução do grego: Isis B.. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Edição bilíngüe grego-português.

PERELMAN, C. *Retóricas*. Tradução Maria E. G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L.. *Tratado da argumentação*. Tradução de Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLEBE, a. & EMANUELE, P. *Manual de retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLATÃO. *Górgias*. Coimbra: Edições 70, 2007.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RORTY, A. O. (ed.). *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkeley: University of California Press, 1996.

RYAN, E. E. *Aristotle's Theory of Rhetorical Argumentation*. Montreal: Bellarmin, 1984.