

LÉXICO: investigação e ensino



Darcilia Simões e Paulo Osório
(Orgs.)

◆ Dialogarts

*Darcilia Simões
Paulo Osório
(Organizadores)*

LÉXICO: INVESTIGAÇÃO E ENSINO

2014



Copyright @ 2014 Darcilia Simões & Paulo Osório

Publicações Dialogarts

<http://www.dialogarts.uerj.br>

Organizadora e Editora do volume: Darcilia Simões

Co-coordenador do projeto: Flavio García

Coordenador de divulgação: Cláudio Cezar Henriques

Diagramação: Equipe LABSEM

Capa: Igor Cesar Rosa da Silva e Raphael Ribeiro Fernandes

Revisão e preparação de textos: Érica de F. Góes e Carolina Costa

Logo Dialogarts: Gisela Abad

Ficha Catalográfica

S593 P324	Simões, Darcilia & Osório, Paulo (Orgs.). <i>Léxico: Investigação e Ensino</i> . Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. Publicações Dialogarts Bibliografia. ISBN (digital) 978-85-8199-021-7 ISBN (impresso) 978-85-8199-020-0 1. Léxico. 2. Língua Portuguesa. 3. Pesquisa. 4. Ensino. I. Darcilia M. P. Simões & Paulo Osório (Orgs.). II - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III - Departamento de Extensão. IV. Título. CDD. 407.413 407.412
--------------	--

Índices para catálogo sistemático:

1. Estudos sobre a linguagem. 407. Lexicografia. 413
2. Semântica. 41

Publicações Dialogarts

<u>CONSELHO CIENTÍFICO EXTERNO</u>	<u>CONSELHO CIENTÍFICO UERJ</u>
Aderlande Ferraz (UFMG, Brasil)	Carmem Lucia Pereira Praxedes
David Roas (UAB, Espanha)	Darcilia Simões
Désirée Motta Roth (UFSM, Brasil)	Flavio García
Elton Honores Vásquez (UNMSM, Peru)	Júlio França
Elvira Lopes Nascimento (UEL, Brasil)	Magali Moura
Helena Valentim (UNL, Portugal)	Marcello de Oliveira Pinto
Jane Tutikian (UFRGS, Brasil)	Maria Cristina Batalha
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)	Regina Michelli
Karin Volobuef (UNESP – Araraquara, Brasil)	Rita Diogo
Liliane Santos (UCG – Lille III, França)	Tania Shepherd
Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)	Vania Lucia R. Dutra
Márcio Ricardo Coelho Muniz (UFBA, Brasil)	
Maria Aparecida Barbosa (USP, Brasil)	
Maria do Socorro Aragão (UFPB/ UFCE, Brasil)	
Maria João Simões (UC, Portugal)	
Maria Suzett Biembengut Santade (FMPFM e FIMI, SP, Brasil)	
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)	
Massimo Leone (UTORINO, Itália)	
Monica Rector (UNC, Estados Unidos)	
Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB, Brasil)	
Paulo Osório (UBI, Portugal)	
Regina da Costa da Silveira (UniRitter-RS, Brasil)	
Roberval Teixeira e Silva (UM, China)	
Rui Ramos (Universidade do Minho, Portugal)	
Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)	
Vera Nojima (PUC-RJ, Brasil)	
Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS, Brasil)	
Victor Quelca (UAGRM – Bolívia)	

Correspondências para:

UERJ/IL - a/c Darcilia Simões

R. São Francisco Xavier, 524 sala 11.139-F

Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900

Contatos: dialogarts@oi.com.br

darciliasimoes@gmail.com

flavgarc@gmail.com

URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>

Sumário

A LUDICIDADE VERBAL EM MONTEIRO LOBATO:	7
MARIA TERESA GONÇALVES PEREIRA	
LER OS CLÁSSICOS PARA AMPLIAR DOMÍNIO LEXICAL	20
DARCILIA SIMÕES	
ELEONE FERRAZ DE ASSIS	
O USO DO DICIONÁRIO NA ESCOLA.....	33
CACILDO GALDINO RIBEIRO	
MARIA HELENA DE PAULA	
A NEOLOGIA DE EMPRÉSTIMOS NO LDP	45
ELZA CONTIERO	
ADERLANDE PEREIRA FERRAZ	
E NÃO TINHAM GENTIO MANÇO.....	60
VANESSA REGINA DUARTE XAVIER	
ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA.....	75
DENISE SALIM SANTOS	
INCLUSÃO SOCIAL E COTIDIANO HIPERMIDIÁTICO	88
ELIANA MENESES DE MELO	
CONHECIMENTO LEXICAL E NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA. .	101
LILIANE OLIVEIRA DAMAZO	
JERÔNIMO COURA-SOBRINHO	
O LÉXICO COMO MARCA DE EXPRESSIVIDA_	119
TANIA MARIA NUNES DE LIMA CAMARA	
LÉXICO E HUMOR NO ENSINO	133

GERALDO JOSÉ RODRIGUES LISKA	
MARCADORES DISCURSIVOS.....	160
MAGNO SANTOS BATISTA	
MARIA D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO	
ENTRE A FALA E A ESCRITA.....	176
MARIA CRISTINA PARREIRA	
ROSIMAR DE FÁTIMA SCHINELO	
BIODATA DOS AUTORES.....	195

Índice de Ilustrações

TABELA – SUBSTANTIVOS DE MAIOR FREQUÊNCIA.....	28
TABELA – ISOTOPIAS SUBJACENTES AO TEXTO.....	30
TABELA – COMPOSIÇÃO DO ACERVO LEXICOGRÁFICO	38
TABELA – COMPOSIÇÃO DO ACERVO LEXICOGRÁFICO	39
FIGURA – REVISTA <i>ISTO É</i>	52
FIGURA – RECORTE DO SUMÁRIO DO LIVRO <i>LÍNGUA E CULTURA</i>	55
FIGURA – ESTRANGEIRISMOS	55
FIGURA – ANTIESTRANGEIRISMOS.....	56
TABELA – TERMOS E ESCOLHAS.....	92
TABELA – QUANTIDADE DE INCORREÇÕES DETECTADAS	114
TABELA – INCORREÇÕES DETECTADAS EM CADA NOTA	115
FIGURA 1 - DIMENSÕES SEMASIOLOGICA E ONOMASIOLOGICA.....	153
FIGURA 2 - LIVRO (A), 8ª SÉRIE, P. 226.....	154
FIGURA 3 - LIVRO (C), 9º ANO, P. 162.....	154
FIGURA 4 - LIVRO (B), 9º ANO, P. 148.....	155
FIGURA 5 - LIVRO (D), 7ª SÉRIE, P. 92.....	155
FIGURA6 — LIVRO (E), 1º ANO, P. 264-265.....	155
FIGURA 6 - LIVRO (E), 1º ANO, P. 264-265.....	155
FIGURA 7 - LIVRO (E), 1º ANO, P. 287.....	156
FIGURA 8 - FIGURA EXTRAÍDA DA INTERNET	156
FIGURA 9 - TEXTO EXTRAÍDO DA INTERNET.....	157

FIGURA 10 - TEXTO EXTRAÍDO DA INTERNET.....	157
FIGURA 11 - FIGURA EXTRAÍDA DA INTERNET.....	157
FIGURA 12 - TEXTO EXTRAÍDO DA INTERNET.....	158
FIGURA 13 - TEXTO EXTRAÍDO DA INTERNET.....	158
FIGURA 14 - FIGURA EXTRAÍDA DA INTERNET.....	158
FIGURA 15 - FIGURA EXTRAÍDA DA INTERNET.....	158
FIGURA 16 - FIGURA EXTRAÍDA DA INTERNET.....	159
FIGURA 17 - TEXTO EXTRAÍDO DA INTERNET.....	159
FIGURA 18 - TEXTO EXTRAÍDO DA INTERNET.....	159
FIGURA 19 - FIGURA EXTRAÍDA DA INTERNET.....	159
TABELA – EXEMPLOS DE REGISTROS LEXICOGRÁFICOS.....	182

Apresentação

Os estudos sobre léxico têm tido bastante desenvolvimento nas últimas décadas. Diversos são os enfoques teóricos e metodológicos que recortam esta área de descrição linguística.

Assim, o conjunto de dez textos que compõem o volume intitulado **LÉXICO: INVESTIGAÇÃO E ENSINO** abarcam diferentes formas de encarar as Ciências do Léxico, sendo que alguns deles fazem aplicações à sala de aula, tanto de língua portuguesa materna, como não materna. Realçamos, ainda, que os corpúsculos aqui tratados são de natureza diversificada: do literário ao não literário.

Cumpramos esclarecer que nossas produções têm investido no encorajamento da divulgação dos trabalhos acadêmicos, em especial no estímulo às parcerias entre orientadores e orientandos, não só para que estes sejam iniciados na prática da produção/divulgação dos achados técnico-teóricos, como também sejam beneficiados no enriquecimento de seus currículos, preparando-lhes assim para os severos certames de que possivelmente participarão, caso se engajem na carreira acadêmica.

Desejamos, deste modo, a todos quantos se interessam por esta temática, uma boa leitura e uma excelente viagem pela ciência lexical, âmbito do saber linguístico.

Abril de 2014

Darcilia Simões (UERJ, Brasil)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

(Organizadores)

NOTAS DA EDITORA:

A editora adota a forma aportuguesada para vocábulos de origem latina terminados em *-us*, segundo o paradigma das paroxítonas como *tônus*, *bônus*, *ônus* etc. Por conseguinte, o plural da forma *córpus* acompanha o modelo de *lápís*, *óculos*, *pires*, sendo então *os córpus*.

A responsabilidade do estilo textual, das opções e aplicações teóricas e dos exemplários é exclusiva de seus signatários.

A LUDICIDADE VERBAL EM MONTEIRO LOBATO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Maria Teresa Gonçalves PEREIRA

Introdução

A leitura abrangente da obra do fundador da literatura infantil brasileira revela um universo linguístico peculiar em que, utilizando palavras e expressões, faz combinações cuja inventiva nos surpreende e nos encanta. Busca uma renovação constante da língua, dinamizando-a, explorando-lhe as potencialidades, as diversas realizações, não se prendendo ao convencional, mesmo quando dele necessita para reavaliá-lo, reaproveitá-lo ou partir para novas propostas. Sob um prisma próprio, serve-se das regras, das normas em que a língua repousa. Cria, mas sem violentar uma estrutura equilibrada, estabelecida e comprovadamente eficaz. Regem-no o bom senso, a visão do gênio que sabe manipular o material de que dispõe para instaurar a magia da palavra. O léxico lobatiano se apresenta como exemplo significativo de ludicidade verbal. Este trabalho menciona alguns recursos utilizados com os processos de formação de palavras para gerar a expressividade que emana de sua obra.

1. Derivação

No que diz respeito aos processos gramaticais, ocupa a derivação papel relevante. É o processo pelo qual as palavras já existentes, acrescentam-se certos elementos formativos, adquirindo sentido novo, referido, contudo, ao significado da palavra primitiva. Na derivação se estrutura um vocábulo na base de outro.

2. Derivação sufixal

Pela derivação sufixal se formam substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Em língua portuguesa a função precípua dos sufixos – morfológica – é formar novas classes gramaticais, sem alterar a significação do radical.

Monteiro Lobato, por meio de sufixos combinados, pitorescamente, a radicais de significações diversas, nomeia objetos, seres, situações, o que se torna peculiar pois, de outra maneira, não traduziria o que significam, pela dificuldade de expressão ao utilizar apenas termos conhecidos da língua.

A maioria dos sufixos não apresenta sentido original; o que vai torná-los dignos de menção é o fato de serem acrescidos a radicais ordinariamente não receptivos aos mesmos.

Examinemos, então, a utilização que Lobato faz dos sufixos que, na sua obra infantil, podem formar:

Substantivos

-ado (ada)

→ *ato praticado por determinada pessoa que traduz suas características*

Não entendo essas viscondadas, não ... (D. Quixote, p. 16)

-al

→ *noção coletiva ou de quantidade*

A Arcádia era toda um carneiral. (Hércules 1, p. 248)

-aria

→ *noção coletiva,*

.. que Hércules varre com essa cabeçaria toda. (Hércules 1, p. 60)

-dade

.. já não eram propriamente a Humanidade – eram a Bichidade, como Emília os classificou. (Chave, p. 147)

-ência

→ *estado*

.. a história do Pégaso, do Bucéfalo, do cavalo de Troia e outras “cavalências” célebres. (Reinações, p.208)

-ice

→ *característica negativa (pejorativa) da personalidade a quem se refere*

.. e ele escreve naquela letrinha toda cheia de sabuguiques. (Invenções, p. 42)

-ite

→ *inflamação, doença*

– Vossa Majestade está sofrendo de narizinho arrebitadite. (Reinações, p.97)

-ório

→ *noção coletiva*

Que camelório! (Serões, p. 172)

-ura, dura

→ *ação ou (não) resultado da ação.*

Essa glândula atrofiou-se nela, não produz bastante tiroxina; daí a lerdeza, a "paradura".. (Reforma, p. 110)

Adjetivos

-al

→ *relação, pertinência*

E eu sou a "evolução genital" daquela bonequinha pernóstica. (Chave, p. 180)

-ante

→ *ação e qualidade dela resultante*

–Poís até bonecas pensantes, falantes e asneirantes nós já inventamos. (Invenções, p. 23)

-ável

→ *possibilidade de praticar (sentido ativo) ou sofrer uma ação (sentido passivo)*

.. por não serem criaturas encontráveis no jardim zoológico de Londres. (Peter Pan, p. 47)

-eiro

→ *relação, origem*

.. teve a ideia de convocar o povo raposeiro para uma grande reunião. (Fábulas, p. 91)

-esco

→ *semelhança, referência*

.. Pedrinho, que depois da viagem à Europa andava todo totalitário, mussolinesco. (Reforma, p. 82)

-ivo (a)

→ *a propriedade de fazer o que é indicado pelo verbo correspondente (ação)*

Todos usam um Ponto de Interrogação no fim, para que a gente veja que eles são perguntativos. (Gramática, p. 46)

-tico

→ *relação*

Emília teve a impressão de haver passado um século naquele engatinhamento labiríntico. (Chave, p. 16)

Verbos

– Sufixos em *ar*

Aquela história de andar com a Emília em cima da cabeça estava "emiliando" o Visconde. (Chave, p. 174)

– Sufixos em *-ejar*

O nome José aproximou-se, arquejante, a limpar o suor da testa.

.. a grudar-me em criancinhas que ficam josejando até a morte. (Gramática, p. 26)

– Sufixos em *-izar*

Drenando-as, isto é, secando-as, ou petrolizando-as.. (Geografia, p. 82)

Advérbios

Só existe um sufixo adverbial em português: mente. Lobato vai além do usual – que é aglutiná-lo a adjetivos femininos–apondo-o à base substantiva.

Diminutivo

Monteiro Lobato, apesar de usar com frequência vocábulos com os sufixos diminutivos, não os emprega na quase totalidade, com o sentido da diminuição de dimensão. A denotação diminutiva acresce em regra a conotação de afetividade sendo que esta exclui aquela. Sobre isso Said Ali (2001, P 55) nos ensina:

à percepção dos seres pequenos, como crianças, crias de animais, objetos de uso comum, delicados e de pequenas proporções, associa-se facilmente o sentimento de carinho, e daí resulta dizerem-se muitas vezes, tão somente para despertar este sentimento sob forma diminutiva os nomes de seres que, na realidade não são pequenos, e estender-se este uso aos adjetivos.

Alguns assumem sentimento pejorativo, depreciativo. À ideia de pequenez está a de coisa ridícula ou desprezível. Observamos que tais sufixos diminutivos não se juntam apenas a substantivos, mas também a adjetivos, verbos, advérbios e outras classes de palavras não propensas a recebê-los.

Há ainda adjetivos diminutivos que se aproximam da ideia expressa pelos superlativos. Existe diminuição na forma ou sinal e aumento ou intenção na ideia, na coisa significada; o sentido assenta numa relação de contraste entre a palavra e a ideia que traduz.

Sufixos: -inho

a- substantivos

.. eles o tinham ali, em carinha e ossinho. (Picapau, p. 154)

b- adjetivos

.. as fantasias das MileUmaNoites ficam café pequenininho. (Serões, p. 73)

c- participípios

Está perdidinho de amor por você (Hércules 1, p. 250)

d- advérbios

Então Mimas, Encelado e Tétis são as "pertinhas"! (Viagem, p. 117)

Sufixo: –zinho

a– substantivos (comuns e próprios)

.. é isso, uma independenzinha de pano .. (Memórias, p. 99)

b– adjetivos

Está bem aceitavelzinha a hipótese.. (Serões, p. 195)

c– advérbios

Emília, com as mãos na cintura, depezinha sobre o batente da porteira (Chave, p. 9)

d– pronomes

Estezinho é sábio. (Hércules2, p. 149)

Há ainda outros sufixos diminutivos, como:

–ete

Pedrinho regalou–se de contemplar o sacizete.. (Saci, p. 41)

–ito

.. depois que a raça nova dos "homitos" se adaptar. (Chave, p. 95)

Aumentativo

De acordo com Mattoso Câmara Jr. (2007, p. 60), aumentativos são “nomes substantivos derivados, com grau implícito, que com um sufixo lexical específico denotam ‘aumento de dimensões’ em relação aos primitivos de que se derivam”.

Assim como utiliza os diminutivos, Lobato faz o mesmo com os vocábulos de sufixos aumentativos, ressaltando–se, porém as várias conotações a eles acrescentadas no seu emprego, contribuindo para que o sentido primeiro se esvazie.

Então, o “ir extraordinariamente além do comum a noção expressa pelo radical”, de Said Ali (2001), se presta a várias interpretações: aumento exagerado, deformidade, ridículo, depreciação, desprezo, falta de medida, violência, utilizando a proporção em vários níveis, ampliando a ideia original.

Sufixo –ão

a– substantivos

– Que "anão"! –exclamou Pedrinho admirado. (Viagem, p. 75) (A palavra significa "ano grande").

b– adjetivos

Era um fazendeiro ignorantão, mas um tanto presunçoso. (Serões, p.220)

Sufixo: –ona

a– substantivos

.. a nossa pulgona poderá dar pulos de 200 milhões de palmas..
(Reforma, p. 91)

b- adjetivos

– Como estão vendo, a vírgula é a mandona dos Números Decimais.
(Aritmética, p. 140)

Sufixos –aço

Formam substantivos e adjetivos com forma aumentativa e pejorativa.

Vermelhaços, loiros, e ruivos, com aquelas calças de boca-de-sino.
(Memórias, p. 53)

3. Derivação Prefixal

Enquanto os sufixos formam novas classes gramaticais sem alterar a significação do radical, os prefixos modificam o sentido da palavra primitiva, criam para ela uma significação externa sem, em geral, mudar a classe gramatical do seu radical.

Os prefixos em Lobato são quase todos de origem latina. Consideramos apenas aqueles que servem para formar novas palavras ou usá-las de maneiras diferentes.

– bis

→ repetição

– Ótima! – exclamou Narizinho batendo palmas.

– Bis-ótimo! – berrou Emília, já comum plano na cabeça.. (Pica-Pau, p. 121)

– contra

→ oposição

Desse modo a senhora contrapirateia, e o petróleo que eles roubaram. (Poço, p. 183)

–des

→ ato contrário

O Príncipe manda ordem para desenguliras pedrinhas.. (Reinações, p. 29)

–ex

→ mudança de estado

.. ele já estava acostumado com aqueles deslocamentos da ex-boneca. (Hércules 1, p. 196)

– in

→ negação

.. heróis do meu molde, gente "ineducada" como diz o Visconde. (Hércules 2, p. 290)

→ repetição

O detetive X B2 reconcentrou-se e cheio de rugas na testa..
(Caçadas, p. 84)

–super

→ excesso

.. mas se eu tomar uma pitada do superpó que o Visconde .. (Chave, p. 13)

4. Formações Parassintéticas

Há bastantes controvérsias a respeito da adequação do termo parassíntese e de seu aparecimento. Nos exemplos de Lobato, há a nítida impressão de que a palavra já existia, submetida à derivação sufixal, antes de aparecer com o emprego simultâneo de prefixação e sufixação”. Não existe descomestibilizou sem comestibilizou.

É quase impossível estabelecer limites entre o que é ou não parassíntese no universo vocabular lobatiano, repleto de termos criados pelo autor que vão servir a uma determinada realidade linguística, perfeitamente engajados no seu contexto. Torna-se difícil saber a consciência real do fenômeno no momento da criação.

O problema não deve ser encarado apenas do ponto de vista formal. Há um evidente envolvimento de sentido. Pelos exemplos a seguir, observaremos esse tipo peculiar de prefixação em bases substantivas, adjetivas e verbais.

a– verbos com base substantiva

E os pastores deixam, vovó, que esses sábios descarneirem a carneirada estúpida? (Viagem, p.29)

b– verbos com base adjetiva

Emília concordou que realmente nem todos os livros deviam ser comestíveis e indo à biblioteca "descomestilizou" a maior parte.. (Reforma, p. 70)

c– nomes com base substantiva

Depois chegou a vez duma minhoca, que foi "reglandulada".. (Reforma, p. 83)

d– nomes com base verbal

E ainda acreditam na Justiça, na Civilização, na Bondade – em mil coisas invisíveis, incheiráveis, impegáveis, sem som e sem gosto. (Pica-Pau, p. 7)

5. Composição

O que caracteriza a composição é, além da unidade de significação, a existência de mais de um radical. O composto

representa uma ideia simples, normalmente com a alteração ou a especialização ao sentido primitivo dos componentes.

Em Monteiro Lobato, os componentes da palavra composta, quase sempre substantivos, integram-se ao sentido da forma nova. São características, modo de ser, de agir, de pensar, aparência, finalidade etc. Por isso, torna-se semanticamente importante, distinguir-se o elemento determinado (o que contém uma ideia geral) e o determinante (o que encerra as noções em discussão).

Na impossibilidade de criar palavras que expressassem com precisão suas ideias, Lobato utiliza também a composição, já que esse recurso lhe permite, além do sentido geral do termo, acrescentar um toque incomum no elemento formador que abriga a ideia específica. Assim, as combinações traduzem o que uma palavra simples não conseguiria em termos de expressividade.

6. Composição por justaposição

São os compostos que conservam sua integridade de forma e de acentuação.

– Compostos com a presença do elemento determinado mais o elemento determinante, ambos representados por substantivos, maioria não só em Lobato como também em português.

.. os três se aproximariam da nuvenzinha-copa e mandariam o Visconde furta.. (Minotauro, p.116)

– Compostos apresentando determinantes como locuções adjetivas formadas respectivamente por preposições mais substantivos, observando sempre o sentido atribuído ao elemento específico.

.. de modo que aqueles "abris-de-lagarto" tinham duração muito curta. (Viagem, p. 8)

– Compostos cujo adjetivo funciona como elemento determinante, o mais adequado pelas respectivas características da classe gramatical, o que, no entanto, não o torna mais produtivo em Lobato,

– Litígio? –repetiu a Quimera. Que quer dizer litígio?

– Um conflito de direito – o choque de dois direitos, um direito–torto e um direito–direito. (Pica-Pau, p. 46)

– Compostos com a presença do elemento determinante mais o elemento determinado, ambos sob forma de substantivos.

Depois fechou-a, bem fechadinha, dentro do mesmo envelope–concha. (Reinações, p. 103)

7. Composição por aglutinação

São os compostos que se aglutinam, perdendo alguns elementos morfológicos e ficando subordinados a um acento único,

... vira um “Rabicauro”. “Que história é essa, Emília” – perguntou a menina; e o diabrete respondeu: “Assim como a combinação de homem e cavalo produziu o Centauro, a combinação de você com Rabicó produzirá um Rabicauro”.. (Invenções, p. 26)

8. Composições eruditas

Cunha e Cintra (2004, p.124) ensinam que “a palavra está sempre ligada à coisa que designa. Uma coisa nova exige uma denominação também nova”. Chamamos neologismos a essas palavras ou expressões novas que se introduzem na língua com condições para a sua existência.

Para Ismael de Lima Coutinho (1969, p. 219), “na formação de palavras novas, deve-se ter o cuidado de usar elementos homogêneos. Do contrário, resultará o que os gramáticos denominam hibridismo, que é então a palavra formada por elementos de línguas diferentes”.

Nomeamos o item de composições eruditas e não hibridismos por entendermos que estes se incluem naqueles, considerando-se seus elementos formadores e as razões dos respectivos aparecimentos.

Lobato utiliza esse processo linguístico à sua feição com resultados expressivos e pitorescos. Mistura grego ou latim com o português ou até mesmo com palavras criadas. Assentam-se aos objetos ou às situações. Valendo-se ou não do hífen, conforme a situação, atribui às palavras assim formadas as características

exigidas pela estrutura da língua em que opera, respeitando-lhe as normas.

– fero – que contém ou produz

A Ilha de Creta era “bovinífera”, como disse o Visconde, isto é, abundante em bois. (Hércules 2, p. 24)

– cida – que mata

A menina não admitia periquiticídios nem tucanicídios. (Reforma, p. 93)

– voto–que come

Ele é milho e as veadas são milhívoras.. (Hércules 2, p. 19)

Os radicais gregos também se fazem presentes, funcionando como primeiro ou segundo elemento da composição.

– eidos, donde procede oideque se assemelha a

.. trazendo como dádiva um dos maiores prodígios do mundo – um “milhoide”que falava muito bem.. (Minotauro, p. 201)

– logia – ciência

.. sobre política e sobre o modo da cabeça da gente funcionar, isto é, sobre o espírito, as ideias, a inteligência etc. Como se chama essa ciência, senhor sabidão?

Pedrinho engasgou.

– Cabeçologia! gritou lá de longe a boneca. (História, p. 92)

– grama–escrito

Pronto que foi o borboletograma, surgiu uma dificuldade. A quem endereçá-lo? (Reinações, p. 59)

– metro – que mede

O instrumento que a natureza usa é o mesmo daquele Zé Caolho que esteve consertando a casa do Elias Turco; o olhómetro. (Viagem, p. 75)

–polis–cidade

Aquela bem lá adiante é Anglópolis, a cidade das palavras inglesas. (Gramática, p. 12)

– tele–longe

Será possível que além dos olhinhos do telescópio ela possuísse tele–olfato? (Hércules 1, p. 70)

9. Flexão

Trataremos a flexão de gênero e de número dos nomes, firmando nossa posição segundo o pensamento de Cunha e Cintra (2009), para quem os morfemas gramaticais são chamados de morfemas derivacionais e correspondem aos afixos (prefixos e sufixos) e às desinências. A flexão é o processo de flectir, isto é, fazer variar um vocábulo para nele expressar categorias gramaticais, no caso as de gênero e de número, segundo Mattoso Câmara Jr. (2001).

Lobato, sem abandonar as desinências mais comuns, as aplica em radicais de vocábulos que normalmente não as comportariam, resultando em combinações pouco ortodoxas, mas com forte apelo expressivo.

10. Gênero

a– nomes próprios masculinos aos quais foi acrescida a desinência a ou houve a simples troca do o pelo a.

... tia Nastácia com um tridente, feito Netuna. (Poço, p. 234)

b– nomes normalmente masculinos quanto ao aspecto mórfico, mas que

dependendo da situação, podem funcionar como femininos no tocante ao sentido.

– Este peixe está fígado! –murmurou Emília consigo, afastando-se. Resta agora a "peixa".. (Pica-Pau, p. 35)

c–palavras masculinas que exprimem um conceito, utilizadas de maneira que a sua carga semântica passasse para os seres a que se referissem.

Os mamíferos estão diminuindo de tamanho. Você é mamífera. (Reforma, p. 39)

d– presença da desinência a em formas quase cristalizadas pelo uso do gênero masculino, mas que admitem o feminino.

Olhou e viu que Pantera Branca, a chefe dos índios Peles–Vermelhas, vinha de pé.. (Peter Pan, p. 53)

11. Número

a– plural de nomes próprios usados como comuns; perdem o seu sentido específico passando a portar a designação genérica do substantivo comum, com o seu valor, mesmo conservando a maiúscula.

... entre pedras negras de limo, que Lúcia chama as "tias Nastácias do rio". (Reinações, p. 11)

b– plural análogo à maioria das palavras terminadas em s quando oxítonas.

Um monstro com cabeça de porco e “peses” de tartaruga! (Reinações, p.76)

c– plural de substantivo composto, criação vocabular de Lobato, respeitando a regra segundo a qual os compostos cujos termos componentes se ligam por preposição, só o primeiro toma a forma de plural.

... aqueles “abris-de-lagarto” tinham duração muito curta. (Viagem, p. 8)

Considerações finais

Dentre tantos procedimentos de (re)invenção do léxico, o genial escritor propicia condições para que o professor, em sala de aula, trabalhe os processos de formação de palavras, oxigenando-os, de maneira a conferir à abordagem linguística um olhar revitalizado, mas consistente. O ludismo verbal se instala, então, para estabelecer um diálogo significativo, articulando língua e literatura. Assim, com mediação adequada, se aperfeiçoa e se enriquece a educação linguística, no almejado binômio saber e prazer. A leitura de Monteiro Lobato na escola continua essencial para a formação de leitores. A exploração e a análise do léxico de sua obra instigante como estratégia didático-pedagógica contribuem para desenvolver o repertório do aluno, levando-o também a perceber a relevância do texto literário e suas possibilidades de inserção no cotidiano, promovendo o conhecimento da língua materna em suas variadas manifestações, com os próprios elementos da língua.

Referências

- BECHARA, Evanildo. (2009) *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CÂMARA JR. Joaquim Matoso. (2007) *Dicionário de linguística e gramática*. 26 ed. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2001) *Estrutura da língua portuguesa*. 17 ed. Petrópolis: Editoras Vozes.
- COUTINHO, Ismael de Lima. (1969) *Pontos de gramática histórica*. 6 ed. revista. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. (2009) *Nova gramática do português contemporâneo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Digital.
- LOBATO, Monteiro. (1954) *A chave do tamanho*. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____. (1957) *A reforma da natureza*. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____. (1959) *Aritmética da Emília*. 10 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____. (1957) *Caçadas do Pedrinho*. 12 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____. (1957) *D. Quixote para crianças*. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1958) *Emília nos país da gramática*. 10 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1958) *Fábulas*. 17 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1954) *Geografia de Dona Benta*. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1957) *História das Invenções*. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1956) *História do mundo para as crianças*. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1957) *Histórias de Tia Nastácia*. 10 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1956) *Memórias da Emília*. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1957) *O Minotauro*. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1957) *O Pica-Pau Amarelo*. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1960) *O Poço do Visconde*. 8 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1957) *O Saci*. 15 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1958) *Os Doze Trabalhos de Hércules*. Tomo 1. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1959) *Os Doze Trabalhos de Hércules*. Tomo 2. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1957) *Peter Pan*. 10 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1957) *Reinações de Narizinho*. 17 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1956) *Serões de Dona Benta*. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (1958) *Viagem ao Céu*. 12 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (1980) *Processos Expressivos na Literatura Infantil de Monteiro Lobato*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. PUCRio. Rio de Janeiro.

SAID ALI, Manuel. (2001) *Gramática histórica da língua portuguesa*. 8 ed. melhorada e aumentada. São Paulo: Edições Melhoramentos.

ULLMANN, Stephen. (1964) *Semântica*. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LER OS CLÁSSICOS PARA AMPLIAR DOMÍNIO LEXICAL

Darcília SIMÕES
Eleone Ferraz de ASSIS

O porquê da pesquisa.

Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si. Calvino (1993)

A despeito do advento da internet ter, indiscutivelmente, promovido a volta às práticas escritas, a escola brasileira enfrenta o grave problema do não domínio da língua portuguesa em sua forma culta (aqui como sinônimo de *variedade padrão*).

Será que a sociedade de fato está escrevendo muito? Vejamos algumas opiniões sobre esse caso. Leila Minatti Andrade (2001)¹ propõe que se imaginasse um mundo sem escrita e levanta possíveis consequências: “Não existiriam listas telefônicas, nem livros, nem revistas e muito menos jornais, (...) você já imaginou? (...) Ah, e também não existiriam escritores, é óbvio. (...) Nada seria documentado, sendo assim não teríamos Certidão de Nascimento e muito menos Carteira de Identidade e Atestado de Óbito.” O jornalista e professor Carlos Costa, na matéria “Nunca se leu tanto quanto hoje”, assinada por Marcio Renato dos Santos (Gazeta do Povo, 14/02/2009), diz que:

O pior é que ouço falar que o jovem de hoje não lê. E quem costuma dizer isso é o professor da geração anterior. Nunca se leu e se escreveu tanto quanto hoje. Pessoas na faixa dos 50 anos, que não pegavam na caneta ou na máquina de escrever há duas ou três décadas, agora mandam e-mail, recebem torpedos no celular. Há mesmo uma explosão da escrita.

A academia e a mídia levam-nos a concluir que estamos em uma *nova era da escrita*. Mas é preciso reler o passado: “A escrita é, portanto, uma invenção decisiva para a história da humanidade. (...) Por meio de registros escritos há milhares de anos, ficamos sabendo como era a vida e a organização social de povos que viveram muito

¹ A autora é mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2003) e, atualmente, é professora de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola no Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio.

antes de nós” (“O Abecê da escrita”, de Elisa Batalha). Desde sua origem, a escrita carrega forte valor político-cultural, por isso, dominar um sistema de escrita é uma necessidade social inegociável. Das paredes das cavernas às telas sensíveis ao toque (*touch screen*), o homem reinventa a escrita com a finalidade precípua de dizer-se e de inscrever-se na história. Portanto, a participação social implica domínio da escrita, e a variação linguística decorrente das mudanças históricas, geográficas, sociais e individuais faz surgirem variadas formas de escrever, orientadas segundo o momento da comunicação, os recursos disponíveis e as competências dos sujeitos.

Transitar por grupos sociais diferentes, em regiões diferentes, propicia vivenciarem-se novas experiências, mediadas por linguagens, das quais resulta a ampliação do vocabulário dos interlocutores. Seu conhecimento linguístico aumenta à proporção que atravessa tempos, lugares, situações. Contudo, esse domínio não garante ao falante o acesso aos bens de cultura que favorecem a mudança de nível socioeconômico. Esta implica competência com as formas mais elaboradas de linguagem dentre as quais se destaca a escrita formal, a que se constitui com o uso da norma culta. Nesse ponto, a prática linguageira cotidiana — seja oral seja escrita — não instrumentaliza suficientemente os sujeitos, não lhes dá condições de enfrentarem os documentos em geral e os textos técnicos e científicos, em especial. Então ressurgem a relevância da leitura e das competências que desenvolve. Dentre tais competências destaca-se a aquisição da língua em larga escala. O convívio com o texto escrito imprime no sujeito, inconscientemente, formas consolidadas da língua independentemente da variedade com que se conviva. Cada variedade tem seu modelo próprio de escrita, por isso a internet surpreende, diuturnamente, com o surgimento de formas extravagantes, como afirma Andrade (idem): “A escrita virtual tem gerado muitas polêmicas. (...) usuários cometem erros de pontuação, gramática, ortografia, (...) chegam a escrever errado só para parecerem modernas: “vc naum quer tb”?” – “Você não quer também?” Será que todas as pessoas gostam deste modernismo?

A aprovação do “modernismo” da escrita na *web* não é o mais relevante. O que merece ênfase é o espaço de trocas linguísticas gerado pela rede mundial de computadores. A propósito, julgamos oportuno transcrever um trecho em que Lévy & Authier (1995, p.

152) abordam o valor da interação, da inter-relação, do cruzamento de universos individuais em prol da construção da autonomia, da autoestima e da inserção social: “[...] ao considerar um espaço dos conhecimentos no qual todos os indivíduos possuem zonas de competências, cada um pode se definir a partir de sua própria mestria. Essas zonas se tornam ilhas de confiança e servem de base para a exploração e a apropriação de novos conhecimentos”.

Levamos então a questão da importância da leitura dos textos clássicos como fonte de enriquecimento enciclopédico e linguístico. Há um antagonismo entre a abundante prática da escrita (a partir da internet) e a escassez da leitura, muito especialmente no que concerne aos textos mais elaborados, de alto monitoramento como os textos literários, por exemplo. Veja-se o que dizia Andrade (2001): “Hoje, no Brasil, mais de um milhão de pessoas estão ligadas à rede (...) se conectam à Internet e (...) por meio de e-mails, chats, ICQ, mIRC e outros programas de comunicação, (...) trocam mensagens, piadas, fofocas etc., usando a língua escrita”.

Essa profusão de comunicações escritas não tem colaborado na ampliação da competência verbal dos sujeitos, quando se trata da leitura reflexiva, realizada por meio de textos cuja taxa de informações e variedade linguística utilizada se tornam grandes complicadores, constituem severa dificuldade na trajetória escolar dos sujeitos, em particular. Muller & Tsunoda afirmam que “O que separa leitores críticos e simplistas é o exercício da reflexão. De um modo geral, define-se leitura crítica como a atividade de leitura e releitura que implica questionamento e o exercício da curiosidade, um (...) processo dinâmico de reavaliação”.

Motta & Veçossi (2012) tratando da competência leitora, declaram que “Mesmo após muitos anos na escola e inúmeros exercícios de leitura, a maioria dos estudantes revela fragilidades sérias em compreensão, interpretação, crítica e problematização”. Os dois educadores focalizam a questão da formação de hábitos e o consequente desenvolvimento de competências leitoras e abrem o leque da origem do problema. Não é só o desinteresse dos sujeitos, também as práticas escolares nem sempre estimulam a leitura com reflexão. Assim sendo, a aquisição da língua a partir das leituras competentes (com compreensão e interpretação) não acontece, e o

desempenho escolar dos discentes cada dia deixa mais a desejar, uma vez que todas as disciplinas são ministradas na língua nacional, e a variedade culta predomina. Logo, leituras e escritas internéticas não favorecem o desenvolvimento verbal indispensável ao avanço intelectual dos sujeitos.

1. A questão do vocabulário

Um falante inicia a construção de seu repertório na comunicação privada, no âmbito familiar. Nesse ambiente vai aprendendo palavras e expressões que lhe permitem comunicar-se com relativa eficiência antes de ir para a escola. Essa comunicação, no entanto, não constitui uma base suficiente para a prática escolar, pois os textos — inicialmente didáticos, portanto com linguagem especial — não vão representar os textos cotidianos com os quais terá de interagir na sua vida cidadã: manuais de instrução, bulas de remédio, contratos etc. Da falta de familiaridade com a linguagem dos documentos (a variedade culta ou padrão) resultam conflitos de interesse que, geralmente, causam danos políticos, financeiros ou mesmo jurídicos aos sujeitos.

Ainda que a prática linguageira cotidiana possibilite a construção de um razoável repertório a partir dos signos cotidianos empregados (o vocabulário ativo), esse cabedal linguístico implica a recepção/incorporação de outros signos verbais, absorvidos da fala de outrem (rádio, televisão, cinema, conversas etc.) que vêm a constituir o vocabulário passivo, em estado latente. Esse vocabulário emerge nas interlocuções e chega a surpreender o utente, que não sabia conhecer essa ou aquela forma ativada numa comunicação (quer seja oral quer seja escrita).

As idas e vindas da orientação legislativo-pedagógica relacionada ao ensino da língua portuguesa como língua nacional fez com que as aulas de leitura fossem, paulatinamente, se afastando do texto literário clássico. Foi uma guinada de mais de 360 graus. Abandonaram-se as seletas literárias e adotaram-se os textos curtos e mais fáceis de ler, uma vez que a Lei 5692/71² trouxe as classes

² “Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas,

populares para a escola pública, por conseguinte mudando a variedade predominante nas salas de aula. O equívoco de nivelar a linguagem escolar pela prática verbal do novo aluno e, por conseguinte, resselecionar os textos de trabalho de modo a facilitar a leitura e a compreensão, resultou na exclusão do texto clássico e na predominância dos quadrinhos, das propagandas, das notícias, enfim dos textos curtos e de linguagem cotidiana. O texto literário ficou resumido aos contos e crônicas contemporâneos, preferencialmente. A consequência disso tudo é um aluno cujo repertório não resiste à leitura de uma fábula, por exemplo. A recomendação de que se deve partir do conhecido para o desconhecido acabou por impedir que o estudante entrasse em contato com falas distintas da sua, deixando assim de conhecer e assimilar outras variedades linguísticas, ficando então com competência expressional reduzida, mínima.

Considerando que o domínio do mundo demanda ampliação do domínio de palavras e expressões, promover o enriquecimento verbal dos estudantes exige trabalho orientado com textos que lhe possam enriquecer não apenas o vocabulário, mas a visão de mundo, o conhecimento enciclopédico. O ensino da língua deve promover a ampliação do universo de experiência dos alunos, por conseguinte, promover a expansão de seu repertório, que se constitui do *idioleto produtivo* – resulta da prática linguageira do sujeito somado ao *idioleto receptivo* – proveniente da linguagem absorvida de outros falantes. Para tanto cumpre ampliar as práticas leitoras para além do universo conhecido.

2. Leitura e compreensão de textos: para aprender a língua

O trabalho de expansão do universo verbal dos sujeitos não se restringe às práticas verbais. Todavia, é preciso desenvolver o cabedal linguístico dos alunos para que tenham ponto de partida para o desbravamento de todas as oportunidades que o mundo lhe apresentar.

às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.”

(Grifamos a parte de se relaciona com o que afirmamos no texto).

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>

O universo cibernético também é um espaço produtivo para a ampliação das práticas de leitura e reflexão. Quanto à aquisição de formas da língua, a internet também é uma ferramenta utilíssima, pois disponibiliza um acervo vastíssimo, sobretudo de clássicos da literatura universal, viabilizando assim a leitura continuada, sem condicionamento financeiro, nem de hora nem de lugar. *Portabilidade* é a palavra do momento, e tudo o que ocorre no entorno acompanha os sujeitos diuturnamente seja no celular, no tablete, no note ou no netbook. Essa permanente interação com outrem é fonte de enriquecimento sociocultural. Lévy (1994, p. 180) traz à cena o foco de nossa comunicação: “ao ler um livro de um autor morto há três séculos, posso estabelecer com ele, no espaço dos signos e do pensamento, uma relação intelectual bem mais forte”. Entendemos que isso e muito mais é resultado da exploração de clássicos da literatura. Outros tempos, outros usos e costumes — consequentemente outras palavras e expressões — são trazidas ao contato do novo leitor. Temos a crença de que trazer de volta os clássicos para a sala de aula (sem abandonar todos os outros materiais de leitura em uso) seja uma estratégia produtiva para a aprendizagem da língua, para o enriquecimento vocabular e para a expansão do conhecimento enciclopédico, a visão de mundo do estudante.

Vimos desenvolvendo pesquisas (desde 2002) nas produções textuais dos alunos relacionadas a textos lidos; pudemos constatar que, quando o texto é interessante, o vocabulário do autor lido impregna o leitor, e seu repertório se amplia. Contudo, é preciso treinar o estudante; praticar intensamente a leitura em classe, para que se desenvolvam habilidades indispensáveis à realização de uma leitura produtiva. Enganam-se os que supõem que substituir os objetos de leitura por material conhecido seja o caminho. O desinteresse pela leitura é anterior à escolha do que ler. Nas vivências em classe, pudemos testar variados tipos de leitura e concluir que, estimulado, o aluno enfrenta qualquer texto, aprende a resolver problemas que emergem dessa experiência e, por fim, descobre a importância da leitura, tornando-a instrumento de desenvolvimento sociocultural.

3. O projeto de retorno aos clássicos

Considerando a produção textual como o processo de materialização do discurso, e este como ação-atividade de interação social, verificou-se a indispensabilidade de trabalho prático e sistemático com textos de produção linear e, preferencialmente, construídos nas modalidades padrão e coloquial tenso, uma vez que nesses modelos impõe-se um cuidado especial na seleção lexical para garantia da expressividade, do estilo.

Perseguimos a meta de estimular a leitura do texto clássico, a partir de um trabalho intensivo com os contos de Eça de Queirós, para melhorar a competência verbal dos estudantes no terceiro grau; e os objetivos: (a) levantar *palavras e expressões-chave nominais* que possam caracterizar a presença da ironia nos contos que constituem o *cópus* da pesquisa; (b) identificar as *palavras e expressões-chave que funcionam como âncoras textuais*, permitindo inferir *isotopias* subjacentes aos contos e (c) produzir modelo de análise que não só discuta e classifique o vocabulário dos textos-cópus, mas também estimule a leitura dos clássicos. Nossa hipótese: a leitura dos clássicos pode deflagrar o desenvolvimento do repertório e do cabedal cultural dos estudantes. Por meio da leitura orientada é possível desenvolver a competência discursivo-textual dos alunos. Busca-se estimular a leitura por meio de atividades que buscam demonstrar a riqueza lexical dos textos eleitos, apontando o que ultrapassa a instrução linguística e fornece dados de outras áreas de interesse como a literatura, a história, a política, a religião etc.

O mapeamento lexical é uma estratégia de análise de marcas sensíveis (sonoras, no oral; gráficas, no escrito) na superfície textual. A partir dessa atividade, faz-se a apuração das isotopias (temas e subtemas) plausíveis para interpretação do texto. Pela iconicidade (SIMÕES, 2009), busca-se no texto pistas que orientem a produção de sentido. O texto literário abriga mais de uma isotopia, por ser polissêmico por essência, por isso é favorável ao desenvolvimento de uma leitura proficiente.

4. Eça de Queirós e a iconicidade lexical

No plano do conteúdo, a obra ficcional de Eça de Queirós, em diálogo com vozes qualificadas de sua geração (sobre o passado, a historiografia que o representa e os valores que envolve) seus romances refletem uma consciência nítida de que o discurso ficcional é também uma forma superior de enunciação do discurso da História (cf. REIS 1999, P. 194). Por essas características, o texto queirosiano contém elementos de natureza enciclopédica que julgamos de alta relevância para a constituição de um cabedal cultural nos discentes.

No plano da expressão, cumpre observar a preocupação do autor de “O Crime do Padre Amaro”³ em relação ao estilo. De acordo com Álvaro Lins (1945, p. 151), Eça entendia que o êxito de um escritor centrava-se no estilo. Ideias, ideal de beleza, concepção de vida, encontram-se é patrimônio comum, o que gera a diferença é o estilo. Por isso, Eça sofria a dor de construir a vida, os fenômenos morais, as paisagens, edificar um mundo, dinâmico, com as palavras, matéria inerte, estática, segundo ele. Para o autor de “Os Maias”⁴, dominar as palavras, para expressão das ideias ou da imaginação, para a “correspondência” com o público, sem se vulgarizar, parece ter sido seu grande ideal artístico. E o elemento mais simples do problema artístico era a língua seu instrumento verbal.

Assim sendo, a valorização da língua é um dos muitos motivos que nos fez eleger o autor de “A Ilustre Casa de Ramires”⁵, como objeto de estudo. Seus escritos, em razão de sua vasta visão de mundo, seu conhecimento sócio-histórico e seu vezo estilístico, oferecem aos leitores, e mais especialmente aos estudantes e pesquisadores, rico material linguístico a ser explorado. Em suma, estudar (em/com/os) textos queirosianos — que são clássicos da literatura em língua portuguesa — é adentrar num manancial de informações linguísticas e empíricas da maior relevância, do que poderá resultar a ampliação do domínio verbal e da cosmovisão do leitor. Ademais, o componente humorístico (frequente no Realismo

³ Publicado em 1880.

⁴ Datado de 1888.

⁵ Datado de 1898.

de Eça e de Machado de Assis, por exemplo) é mais um dado a considerar na escolha dos textos queirosianos. A ironia é uma estratégia presente em seus escritos, e o estudante se diverte durante a leitura, o que torna suave o trabalho com um clássico.

Nosso trabalho se realiza da seguinte forma: (1) situação sócio-histórica do texto (2) leitura do conto; (3) levantamento de *palavras-chave* que se repetem na superfície textual e (4) identificação das *âncoras textuais* — encruzilhadas ou nós sêmicos onde as isotopias (ou recortes temáticos) se encontram e se sobrepõem em um mesmo signo. As isotopias se tornam mais visíveis por força da iconicidade — qualidade com potencial semântico-discursivo emergente da estruturação textual. Os signos icônicos conduzem a leitura, e sua iconicidade é comprovada a partir da frequência apurada pelo programa *Word Smith Tools* (WST). Faremos então uma breve demonstração do trabalho, com base no conto “A Perfeição⁶” (que integra nosso corpus de pesquisa).

Primeiramente produzimos a lista de palavras (*wordlist*), a partir da qual criamos nova lista contendo apenas os substantivos do conto (total de palavras no conto 2121; total de substantivos no conto: 782). Optamos por analisar os itens de maior ocorrência, que são os 19 primeiros substantivos. Ei-los:

Palavra	Frequência	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
Deusa	67	Calipso	14	Ouro	12
Ulisses	37	Homens	14	Braços	11
Ilha	32	Gruta	13	Jangada	11
Mar	23	Mãos	13	Olhos	11
Herói	21	Ninfas	13	Terra	11
Deuses	20	Coração	12	Túnica	10
Anos	17				

Tabela – Substantivos de maior frequência

⁶ Publicado na *Revista Moderna*: Anno 1, n. 1 (15 maio 1897) (Paris: Martinho Botelho, 1897-1899, 15/05/1987). Cf. <http://www.feq.pt/cronologia-de-obras.html> Consulta em 10/03/2012.

A partir desta lista, podemos levantar as isotopias subjacentes ao conto “A Perfeição”, cruzando os seguintes dados:

ISOTOPIAS	PALAVRAS-CHAVE	FUNÇÃO/VALOR
Imortalidade Perfeição	Deusa	Ícone de beleza e perfeição. Símbolo de imortalidade.
Imortalidade Perfeição	Calipso	Ícone de perfeição. Índice de egoísmo. Símbolo de equilíbrio e harmonia.
Imortalidade Perfeição	Deuses	Ícone de imortalidade
Imortalidade Perfeição	Ninfas	Ícone de cuidado e servidão. Índice de formosura, delicadeza, leveza e juventude.
Mortalidade Imperfeição	Ulisses	Ícone de um herói em busca do banal (casa, família). Ícone de imperfeição. Índice de busca da essência do ser humano. Índice do declínio de Portugal. Índice da dependência de Portugal à Inglaterra. Símbolo de homem comum alçado à condição de herói.
Mortalidade Imperfeição	Herói	Ícone de homem divinizado. Símbolo de bravura, coragem, astúcia e destreza.
Perfeição	Ilha	Ícone-índice de espaço reservado a perfeição. Ícone de belo, novo e puro.
Perigo	Mar	Ícone de beleza. Índice de incerteza e dúvida.
Proteção	Gruta	Ícone de refúgio.
Sufrimento	Anos	Ícone-índice de sofrimento e infelicidade. Símbolo de medida de um processo cíclico.
Mortalidade Imperfeição	Homens	Ícone de imperfeição. Índice de mortalidade.
Proteção	Mãos	Índice de poder e dominação.

Mortalidade	Coração	Ícone de afetividade.
Perfeição	Ouro	Ícone de riqueza. Símbolo de perfeição absoluta.
Proteção	Braços	Ícone de força, poder e proteção.
Proteção	Jangada	Índice de retorno e solução.
Percepção	Olhos	Ícone de percepção exterior. Índice de conhecimento.
Proteção	Terra	Índice de fecundidade Símbolo da função maternal.
Proteção	Túnica	Ícone de proteção Índice de amor.

Tabela – Isotopias subjacentes ao texto

A iconicidade do léxico mostrada no quadro baseou-se não só no quantitativo lexical levantado automaticamente pelo Programa Word Smith Tools, mas, sobretudo, em pistas textuais maiores que permitiram a visualização da cena, dando à narrativa uma qualidade fílmica.

Palavras Finais

Ao analisar o conto “A Perfeição”, de Eça de Queirós, percebemos que a trilha léxica presente em sua superfície deflagra processos cognitivos que sugerem imagens figurativas de uma problemática histórica de uma sociedade em uma perspectiva não documental.

Notamos que a iconicidade do léxico também permite ao intérprete perceber a confluência entre mito e história. A trilha léxica, ao arquitetar a prisão de Ulisses em uma ilha, deflagra processos cognitivos que possibilitam estabelecerem-se relações com a ação da Inglaterra que limitava o poder de Portugal no Século XIX.

Concluimos que, ao tratar da iconicidade dos itens lexicais no conto eciano, pode-se instrumentalizar o aluno a se tornar um leitor capaz de extrair das marcas linguísticas a compreensão e a interpretação do texto em leitura. Reiteramos que se trata de uma perspectiva de análise que partilha da interpretação em aberto,

característica da obra de arte, mas respeita os limites do signo-texto. Acreditamos que o léxico é sempre um componente fundamental para a leitura de textos. Assim, o conto “A Perfeição” é um texto polissêmico, todavia, contém uma estrutura reguladora da leitura, a qual permite desvendar-lhe vários recortes isotópicos, sem, contudo, torná-lo “terra de ninguém” onde tudo é permitido. O signo está disponível à *semiose ilimitada* (cf. Peirce, 1958), no entanto, os limites vão sendo construídos a partir da atualização do signo nos textos que, por sua vez, são enquadrados em contextos sócio-históricos, os quais determinam as possibilidades de inferir significações na construção das leituras. Em outras palavras, o texto tem um limite isotópico construído a partir de uma estrutura ausente, mas que controla de certo modo a interpretação. De posse dessas instruções, o aluno poderá desenvolver competência leitora e domínio da língua.

Referências

- ANDRADE, Leila Minatti. “A escrita, uma evolução para a humanidade”. In Revista Linguagem em (Dis)curso. Vol. 1, número 1, jul./dez7F7. 2001.
- ASSIS, Eleone Ferraz de. “A linguística de cópula na análise do léxico”. Texto de qualificação da tese de Doutorado. (inédito). UERJ, 2013.
- BATALHA, Elisa. “O Abecê da escrita”. In Vivo, periódico virtual da Fiocruz8F8. s/d. CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- LÉVY, Pierre & AUTHIER, Michel. As árvores do conhecimento. Tradução de Monica M. Seincman. São Paulo: Editora Escuta.1995.
- LÉVY, P. A Inteligência Coletiva. Para uma Antropologia do Ciberespaço. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade. 1994.
- LINS, Alvaro. História Literária de Eça de Queiroz. 2 ed. Porto Alegre: Globo. 1945.
- MOTTA, Vaima Regina Alves & VEÇOSI, Cristiano Egger. “A construção da autonomia leitora a partir do (auto)monitoramento”9F9. In Nonada, nº 18. 2012.

⁷ <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/12.htm> Consulta em 20/06/2013.

⁸ <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=857617> Consulta em 26/06/2013.

MULLER, Cláudia Cristina & TSUNODA, Denise Fukumi. "Proposta de estudo para desenvolver a competência linguística-textual dos servidores públicos: um desafio para as Escolas de Governo"¹⁰F10. Coletânea de Estudos de Gestão de Políticas Públicas no Paraná. s/d.

PEIRCE, Charles Sanders. (1931-58). The Collected Papers of Charles Sanders Peirce - electronic edition - reproducing Vols. I-VI ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935), Vols. VII-VIII ed. Arthur W. Burks (same publisher) 1958.

REIS, Carlos. Estudos queirosianos. Ensaio sobre Eça de Queirós e a sua obra. Lisboa: Editorial Presença. 1999.

SANTOS, Marcio Renato dos. "Nunca se leu tanto quanto hoje". Entrevista com o jornalista e professor Carlos Costa¹¹F11.

SCOTT, Mike. Wordsmith Tools Manual. Reino Unido: Liverpool University, 2013.

SIMÕES, Darcilia. Iconicidade Verbal. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2009. Disponível em www.dialogarts.uerj.br

_____. "Âncoras textuais: iconicidade a serviço da leitura e da produção de textos". In Abralín Em Cena Piauí. Anais. Vol. 1 João Pessoa: Ideia, 2008, v.1, p. 119-129.

⁹ <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/537/321> Consulta em 22/06/2013.

¹⁰

http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_de_politicas_publicas_no_parana_coletanea_de_estudos/cap_1_educacao/capitulo_1_4.pdf Consulta em 22/06/2013.

¹¹ <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=857617> Consulta em 26/06/2013.

O USO DO DICIONÁRIO NA ESCOLA

Cacildo Galdino RIBEIRO

Maria Helena de PAULA

1. Aquisição lexical

A língua é um sistema de signos lexicais que sistematicamente se organizam por meio de regras gramaticais. Por isso, para que alguma pessoa domine uma dada língua, é necessário que aprenda suficientemente esses dois campos linguísticos. Segundo Rey-Debove (1984, p. 45):

Há duas maneiras de aprender uma língua. Uma, natural, por tentativas cada vez mais aperfeiçoadas de comunicação que chegam a conhecimentos memorizados dessa língua (competência natural), como o da criança na família, e, nesse caso, pode-se dominar perfeitamente uma língua sem se ser capaz de descrevê-la. A outra, artificial e metalinguística, pela consulta de dois tipos de obras descritivas conhecidas como indispensáveis e complementares: a gramática e o dicionário.

Neste caso, o aprendizado natural é insuficiente para que o falante consiga utilizar com competência o seu idioma tanto na fala quanto na sua representação gráfica. Logo, a gramática e o dicionário tornam-se ferramentas pedagógicas essenciais no ensino-aprendizagem de alguma língua materna (LM). O aprendizado natural, ou informal, se amplia no contexto escolar através das diversas atividades de leitura e escrita; e ainda, conforme Rey-Debove (1984, p. 45), a aprendizagem artificial se reforça nas atividades comunicativas cotidianas, ou seja, o falante coloca em prática o que aprendeu na escola quando fala com seus familiares, amigos ou nos grupos sociais em que está inserido.

Já que as normas gramaticais e o léxico podem variar entre as línguas, trataremos neste estudo somente da Língua Portuguesa (LP). As normas gramaticais da LP são aprendidas e podem ser utilizadas com eficiência por qualquer pessoa, desde que se dedique a aprendê-las. A gramática nos condiciona ao uso padrão da língua, de modo que suas regras são fixas e também findáveis, ao contrário do acervo léxico, dinâmico.

O léxico da língua é um sistema aberto e em constante ampliação, expande-se de acordo com as novas descobertas promovidas pelo homem, pelas mudanças nas relações dos grupos sociais ou conforme o seu contato com a natureza. Novas palavras são incorporadas ao léxico constantemente. “Só existe uma possibilidade para um sistema lexical se cristalizar: a morte da língua. Foi o que aconteceu ao latim. Se a língua, porém, continuar a existir como meio de comunicação oral (e também escrito), seu léxico se ampliará sempre” (BIDERMAN, 2001, p. 203). Igualmente, unidades léxicas caem em desuso à medida que referentes por elas nomeados deixam de fazer parte do cotidiano ou da memória cultural dos que as usavam.

Consequentemente, é impossível que o falante de uma dada língua natural saiba e memorize todo o seu léxico, inclusive com competências para usá-lo plena e totalmente. Pensando assim, compreendemos que o termo *léxico* pode ser utilizado para designar duas situações: o léxico de uma dada língua, portanto, inventário aberto e infinito, presente parcialmente nos dicionários; e o léxico do falante, ou seja, vocabulário individual ou competência lexical, em expansão conforme as necessidades diárias de comunicação, sem a capacidade, porém, de conhecer e usar a totalidade do léxico geral da língua.

Outra ferramenta bastante utilizada atualmente no ensino de LP nas escolas brasileiras é o livro didático (LD), principalmente nas escolas públicas, no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Além de o LD conter textos e exercícios para a compreensão e aprendizado da leitura muito contribui na aquisição lexical do aluno. Talvez, o LD seja a ferramenta que mais possa estimular o aluno ao uso do dicionário. “Livros didáticos, dicionários e outros materiais que dão suporte às atividades didático-pedagógicas trazem para a sala de aula diálogos com a história, com a diversidade social, com instituições nacionais e com experiências pessoais” (COROA, 2011, p. 72).

Deste modo, temos duas ferramentas pedagógicas que se complementam no processo de ensino-aprendizagem da LM, ao passo que, evidentemente, o dicionário não pode desempenhar por si só uma função isolada de ensino da língua e nem é esta a função

dele, bem como o LD não tem o papel de uma obra lexicográfica. Portanto, as duas obras são pedagógicas, com papéis distintos na aquisição da LM, se complementam, mas cada qual com seu papel específico.

É certo que o aluno aprende mais quando as aulas de LP são interessantes e atraem a sua atenção. Assim sendo, de acordo com Ilari e Cunha Lima (2011), os professores não devem propor listas de palavras. Para a aprendizagem dos alunos ser significativa e motivadora, educadores devem promover *experiências fundadoras*, ou seja, realizar experiências concretas, dar exemplos práticos que facilitem o entendimento do aluno sobre o significado, a grafia e em que momentos podem utilizar as palavras que aprenderam. Afinal, “[...] o contexto extralinguístico é um poderoso fator de aprendizado do léxico, e sua ação se exerce, entre outras formas, pela presença simultânea de palavras e objetos numa mesma situação de fala” (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 23). Assim fazendo, é possível que o ensino do léxico provoque um despertar nos alunos para as nuances significativas e significantes da linguagem e seja um marco para outras possibilidades de aprendizagens.

2. O Dicionário monolíngue na sala de aula

Muitas são as funções do dicionário nas aulas de LP e fora da escola, dentre elas, as mais popularmente conhecidas são: a pesquisa dos significados das palavras e de sua forma ortográfica e a verificação se já há registro de alguma palavra. Além de todas estas funções do dicionário, ainda podemos citar: tirar dúvidas sobre separação silábica, sinônimos, antônimos, etimologia, regionalismos; informações morfossintáticas e semânticas. Evidentemente, nem todos os dicionários dispõem em seu bojo todas estas informações, os escolares, por exemplo, possuem propostas lexicográficas que atendem ao público a que foi destinado, podendo não responder a todas as expectativas de um dicionário de uso geral.

Geralmente as atividades com o uso do dicionário estão relacionadas aos momentos de leitura e escrita ou aos exercícios que fazem o aluno procurar o significado de palavras isoladas, descontextualizadas.

Nas atividades de leitura, o uso do dicionário deve vir depois de um primeiro empenho do leitor para valer-se dos limites do texto e do contexto com o fim de identificar os sentidos atualizados. O dicionário viria para confirmar as suposições levantadas ou informar o que não foi possível prever nos primeiros capítulos de interpretação. De qualquer forma, não se deve perder o texto de vista. A procura no dicionário é de alguma informação pertinente a determinado texto, de maneira que “o possível sentido” tem que ser avaliado em referência ao texto da leitura. Todo esse jogo traz para o centro do cenário o leitor: é ele quem avalia e quem se decide por esse ou aquele sentido; evidentemente, conjugando seu conhecimento de mundo, a informação do dicionário e os limites do texto (ANTUNES, 2012, p. 146, destaque da autora).

Na ocasião da escrita, o dicionário é uma ferramenta que dá autonomia ao aluno, permitindo-lhe escolher as palavras que melhor correspondam ao conceito que se deseja aplicar no texto. Ocorre, diferentemente da escrita, na situação de leitura, a utilização do dicionário após a leitura do texto.

Na escrita, a confirmação ou a consulta dos significados é possível durante a elaboração textual. Evidencia-se, nessa atividade de consulta ao dicionário na produção textual, a maturidade do aluno quanto ao uso do dicionário, pois alunos em fase de alfabetização ou iniciantes no letramento não serão capazes de fazerem tais pesquisas. Certamente, os alunos do segundo segmento do ensino fundamental já possuem conhecimentos da língua e de consultas no dicionário, ou deveriam possuí-los.

Reconhece-se, todavia, que pesquisas realizadas por alunos em dicionários nem sempre são bem sucedidas devido à complexidade das obras lexicográficas. O excesso de informações, incompatíveis com a fase de formação do aluno, pode incorrê-lo a confusões quanto ao significado da palavra pesquisada, ao contexto em que ela pode ser usada, ou se tornar uma ação desinteressante para o aluno. Deste modo, a proposta lexicográfica do dicionário deve estar alinhada ao período de formação e conhecimento da língua em que o consulente está, quando se trata de dicionário escolar.

Daí a necessidade da feitura de dicionários tendo em vista o perfil do público consulente. Para Bugueño Miranda e Farias (2008, p. 131) “O dicionário escolar é um dicionário seletivo e sinsistêmico”, pois, no processo de seleção das palavras excluem-se aquelas com

pouca frequência e tenta-se dar conta de um universo vocabular considerado ideal pela comunidade linguística a que se destina a obra.

A elaboração de dicionários monolíngues para alunos do ensino da Educação Básica (Fundamental I e II e Ensino Médio) pressupõe uma atenção diferenciada quanto à macro e microestrutura da obra, uma vez que a seleção vocabular, a clareza das definições, a quantidade de entradas, os exemplos e abonações são escolhidos e organizados a fim de atender às necessidades linguísticas daquele público. Em consonância com Krieger (2004/2005, p. 105),

[...] a elaboração varia e uma obra confiável requer uma proposta específica, que leve em conta a adequação da informação ao usuário visado, além evidentemente, de fundamentos científicos que subsidiem a descrição e funcionamento das unidades lexicais.

Desde o ano de 2002, de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2002), o governo tem se mostrado interessado pela inclusão dos dicionários como material didático nas salas de aula. Neste ano, o MEC distribuiu dicionários escolares aos alunos das escolas públicas brasileiras, avaliados por uma comissão de especialistas, os quais, depois de escolhidos pelos professores e/ou secretarias de educação, foram distribuídos aos alunos (RANGEL, 2011). Contudo, os dicionários ainda não atendiam às demandas dos alunos e professores devido ao desalinhamento entre obra e consulente.

Logo, na ocasião do PNLD/2006 a atividade de avaliação dos dicionários baseou-se em novas perspectivas acerca das propostas lexicográficas que as obras deveriam ter para se adequarem às faixas de formação dos alunos. Nas palavras de Rangel (2011, p. 47), os critérios avaliativos dos dicionários estavam:

[...] em sintonia com os instrumentos oficiais que regulam o ensino de língua materna no país, elegeu o português brasileiro e a língua contemporânea como os objetos por excelência dos dicionários escolares pretendidos. Privilegiou-se, assim, a variedade linguística efetivamente falada (e escrita) tanto pelo alunado quanto pelos professores, ao mesmo tempo em que se orientou a descrição lexicográfica para referências e técnicas menos comprometidas com a tradição. Além disso, e em decorrência da decisão anterior, foram

descartados os dicionários que, mesmo se apresentando como dicionários do português, são, em sua origem, obras estrangeiras.

As obras lexicográficas avaliadas e escolhidas para o PNLD/2006 formaram três tipos diferentes de acervos, tendo em vista o tamanho da nomenclatura e o nível de escolarização dos alunos. Cada sala de aula recebeu, do MEC, respectivamente o acervo que lhe foi direcionado. A proposta era de que cada sala tivesse um acervo composto por tipos diferentes de títulos para atender melhor às pesquisas dos alunos e instigar nos professores e alunos o desenvolvimento da proficiência em consulta (RANGEL, 2011).

Rangel (2011, p. 50) nos apresenta a organização dos dicionários, adaptada na tabela a seguir:

PÚBLICO-ALVO	ACERVOS	ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
Turma em fase de alfabetização	Acervo A: composto por dicionários de tipo 1 e 2	1ª e 2ª séries	1º ao 3º ano
Turmas em processo de desenvolvimento da língua materna	Acervo B: composto por dicionários de tipo 2 e 3	3ª e 4ª séries	4º e 5º anos
Turmas em processo de desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita	Acervo C: composto por dicionários tipo 3	5ª a 8ª série	6º ao 9º ano

Tabela – Composição do acervo lexicográfico¹²

Atualmente, novos acervos de dicionários foram enviados às escolas públicas brasileiras, conforme o PNLD-Dicionários/2012. Após passarem por um criterioso sistema de avaliação e classificação, quatro acervos foram designados ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio. Também como no acervo de obras lexicográficas do

¹² Distribuído pelo PNLD/2006.

PNLD/2006, junto ao acervo do PNLD-Dicionários/2012 foi incluída uma publicação (BRASIL, 2012) que aborda questões referentes ao uso do dicionário, apresenta atividades que podem ser realizadas nas salas com os acervos e informações que dizem respeito a nomenclaturas pertinentes à lexicografia.

Os novos dicionários estão organizados conforme adaptação apresentada na tabela seguir (BRASIL, 2012):

Tipos de Dicionários	Séries a que foram destinados
Dicionário tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental
Dicionário tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Dicionário tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Dicionário tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio

Tabela – Composição do acervo lexicográfico¹³

3. Atividades com o uso do dicionário escolar

O dicionário escolar, mesmo tendo um formato reduzido devido à quantidade de entradas se comparado com o dicionário geral, não pode ser confundido com uma mera simplificação do dicionário geral. Como vimos, para se elaborar qualquer tipo de dicionário o lexicógrafo precisa ter um vasto conhecimento sobre a língua e fazer exaustivamente pesquisas sobre a frequência do uso das palavras na sociedade. De modo que a obra confeccionada possibilite aos estudantes de LM aprenderem novas palavras e reconhecerem outras possíveis acepções e usos de palavras já conhecidas. O que queremos ressaltar é que o dicionário escolar não pode simplesmente ter apenas palavras que fazem parte do cotidiano do aluno. Ora, desta maneira o aluno não estaria ampliando o seu conhecimento lexical.

Algo que se precisa melhorar no ensino do léxico é a metodologia, o que é consensual em diversos estudos aplicados sobre aprendizagem de competências e habilidades nas aulas de LM. Através de atividades imagéticas, usando figuras, fotografias ou filmes, e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, nas atividades

¹³ Distribuído pelo PNLD/2012.

de leitura e escrita, assentadas prioritariamente em textos, é possível fazer com que o aluno associe um signo léxico a um referente (imagem, objeto, sentimento ou ação). Em outras palavras, o professor estará associando o linguístico ao extralinguístico e instaurando a possibilidade da *experiência fundadora*, abordada por Ilari e Cunha Lima (2011).

4. O vocabulário no LD “Linhas e Entrelinhas” (2008): uma proposta de discussão

Para dar cabo à nossa discussão sobre o ensino do léxico nas aulas de LM, tomamos como material de breve análise o LD “Linhas e Entrelinhas”, referentes aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e de autoria de Cipriano e Wanderesen (2008a; 2008b). Para este intento, tomamos três exercícios, dois para o 4º ano e um para o 5º ano.

O exercício (1), reproduzido a seguir, não solicita ao aluno que consulte o dicionário, entretanto, ilustra muito bem como é a estrutura de um verbete, o que familiariza o aluno com a linguagem empregada neste gênero. Este tipo de atividade seria útil às aulas de LP em escolas que não possuem dicionários para consultas rápidas e cotidianas.

Exercício (1)

4 - Leia o seguinte trecho do texto:

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro.

a) Com que sentido a palavra “chiar” está sendo utilizada nesse trecho? Veja a seguir alguns significados dessa palavra apresentados pelo dicionário:

Chiar (chi.ar) v. int. **1** Produzir chio (som ou voz agudos): No verão as cigarras chiam. **2** Fig. Manifestar cólera: O pai chiou, porque o filho faltou à aula. **3** Ranger: As rodas chiavam. **4** Fig. Gir. Reclamar, protestar: Com a alta dos preços, os consumidores chiarão. (AULETE, Caldas. Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 163).

b) O que você entendeu pela expressão “pé de um formigueiro” nesse trecho?

(Fonte: CIPRIANO; WANDERESSEN, 2008a, p. 61)

Acerca dos exercícios exibidos acima podemos destacar também que ambos induzem o aluno a reflexões sobre as acepções que as palavras-entrada possuem em contextos diferentes e confirmam o sentido das palavras empregadas no texto.

No exercício (1), a atividade *b* sobre a expressão “pé de um formigueiro” é interessante, haja vista que nem sempre uma palavra é formada por um único item lexical, bem como as expressões idiomáticas, nas quais as palavras denotam sentidos figurados. O aluno tem a chance de aprender que o formigueiro não tem pé, mas em alguns contextos a palavra **pé** pode ser utilizada como o ponto externo mais baixo e inicial de algum formigueiro, ou como “**pé** da mesa”, “**pé** da cadeira” etc.

Exercício (2)

6. Procure no dicionário o significado destas palavras e copie no seu caderno:

a) desprovida;

b) tiritar.

(CIPRIANO; WANDERESEN, 2008a, p. 54)

Este modelo de exercício demonstra que a mera pesquisa no dicionário não garante que o aluno aprenda o sentido das palavras listadas isoladamente. É preciso que as palavras tenham sido aplicadas em algum contexto, de modo que o aluno identifique o sentido ideal naquela dada situação no texto e a partir daí possa estabelecer outras relações de sentidos das palavras então já conhecidas em momentos diferentes de uso. Se o aluno compreender e conseguir empregar as novas palavras aprendidas com propriedade, estas passarão a fazer parte do seu léxico ativo, caso contrário o aluno não atingirá o domínio das palavras e só farão parte do seu léxico passivo.

Para atividades que propõem a consulta de listas de palavras, o professor deve antes contextualizar as palavras listadas. Sugerimos que o professor busque na diversidade de gêneros e tipos discursivos e textuais em que sejam utilizadas as tais palavras da lista para consulta e somente depois solicite aos alunos que busquem os significados das palavras no dicionário e, posteriormente, elaborem frases e textos com elas.

Exercício (3)

1. Leia o seguinte trecho do texto:

A primeira declaração de direitos das crianças foi escrita por Eglantyne Jebb, uma senhora inglesa que depois da Primeira Guerra Mundial dedicou sua vida à infância da Europa.

a) Reescreva esse trecho, substituindo a palavra “infância” por outra de sentido semelhante, sem alterar o sentido do texto, e fazendo as alterações necessárias.

b) Dizemos que Eglantyne Jebb é inglesa porque nasceu ou morava na Inglaterra. Como poderíamos nos referir a ela se tivesse nascido nestes outros países?

* Polônia; * Austrália;

* Canadá; * China

* Japão;

(CIPRIANO; WANDERESSEN, 2008b, p. 10)

Embora o exercício acima não convide o aluno a usar o dicionário, o professor poderia pedir ao aluno que utilize a obra lexicográfica para pesquisar, inicialmente, o significado da palavra *infância* e, posteriormente, a nacionalidade daqueles que nascem nos países listados acima.

A atividade *b* é ideal para um momento de descontração com os alunos se, primeiramente, o professor instigá-los a respostas espontâneas, ao levantamento de hipóteses e anotá-las no quadro e, em seguida, pedir a alguns deles que verifiquem no dicionário a confirmação das respostas. Haveria, nesse caso, grande chance de os alunos gostarem de atividades como esta sugerida e o professor de poder explicar que as nacionalidades nem sempre têm o mesmo sufixo.

Poder-se-ia, ainda, aproveitar a oportunidade para propiciar o conhecimento da diversidade de gentílicos que os alunos conhecessem, inclusive de cidades e estados brasileiros. Como última sugestão, esta atividade seria ideal para se conhecerem as línguas respectivas a cada nacionalidade.

Considerações finais

Os LDs são ferramentas fundamentais na aprendizagem e ampliação do léxico dos alunos das séries iniciais, entretanto, não são suficientes no processo de ensino. Por isso, o professor deve também

contar cotidianamente com o dicionário. Caso a escola não disponha de um número suficiente de dicionários para atender a todos os alunos, é de suma importância que tenha na sala de aula um número significativo de obras de diferentes autores, haja vista que as abordagens dos autores são distintas e nem todas são compreendidas pelos alunos. Portanto, em dadas situações, mais de um dicionário precisará ser consultado para que se tenha êxito em algumas pesquisas.

Embora confirmemos que os LDs apresentam hoje expressivamente atividades que demandam uso do dicionário, percebemos que nem todas elas garantem ao aluno a aprendizagem de novas palavras, bem como o domínio efetivo destas palavras na sua comunicação diária. Logo, o professor deverá se incumbir de muita criatividade na hora de ensinar e, sobretudo, precisará realizar muitas pesquisas sobre atividades lúdicas, LDs e dicionários, para então, completar com outras atividades as falhas que o LD ou o dicionário não conseguem contemplar.

Para as discussões e as propostas aqui consideradas se efetivarem a contento é imprescindível que o professor tenha assegurada uma formação que contemple questões acerca de ensino de LM, LD e, sobretudo, do dicionário como promissor material didático, com especificidades como gênero que se instaura atualmente no contexto escolar e, por isso, exige políticas direcionadas para este fim.

Referências

ANTUNES, Irandé. O uso do dicionário como objeto de estudo. *In Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 135-150.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística: (teoria lexical e linguística computacional)*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com Direito à Palavra: dicionários em sala de aula*. Elaboração Egon Rangel. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix; FARIAS, Virgínia Sita. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de Língua Portuguesa. *In Cadernos de Tradução*. Santa

Catarina: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Pós-Graduação em Estudos da Tradução. 2006. Vol. 2. n. 18. p. 129-167.

CIPRIANO; WANDRESEN. *Linhas & Entrelinhas*: 4º ano. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008a.

_____. *Linhas & Entrelinhas*: 5º ano. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008b.

COROA, Maria Luiza. Para que serve um dicionário? In CARVALHO, Orlene; BAGNO, Marcos (Org.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 61-72.

ILARI, Rodolfo; CUNHA LIMA, Maria Luiza Cunha. Algumas Ideias Avulsas Sobre a Aquisição do Léxico. In CARVALHO, Orlene; BAGNO, Marcos (Org.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. In *Revista Língua e Literatura*. 2004/2005. v.6 e 7. n. 10/11. p. 101-112.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários Escolares e Políticas Públicas em Educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In CARVALHO, Orlene; BAGNO, Marcos (Org.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 37-60.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e Dicionário. *Alfa*. São Paulo, 1984. 28 (supl.): 45-69.

A NEOLOGIA DE EMPRÉSTIMOS NO LDP UMA ABORDAGEM A PARTIR DOS ATOS DISCURSIVOS

Elza CONTIERO
Aderlande Pereira FERRAZ

Introdução

Instrumento de ação do homem, a linguagem tem um caráter transformador à medida que possibilita ao homem modificar a sua existência e conferir-lhe sentido, graças à capacidade que tem de refletir sobre o seu próprio modo de agir nas interações em que se envolve. Essas interações com o mundo biossocial que o acolhe se dá, sobretudo, pela realização dos discursos, orais e escritos, os quais se materializam por meio das palavras que surgem, que desaparecem, que se constroem, que ressignificam. Por isso, levar em conta a realização dos discursos é, primordialmente, levar em conta o léxico de uma língua, visto que visões de mundo, construções de ideologias e todos os nomes dados ao universo dos seres, das coisas, das modalidades do pensamento conhecidos numa determinada comunidade linguística se consubstanciam pelo léxico. De modo geral, por léxico compreende-se todos os itens lexicais, com suas regras lexicais, que constituem a língua de uma comunidade linguística, mas que não se confunde com o vocabulário, que são duas concepções complementares. Vilela (1995) afirma que:

(...) léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo (...). tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística; o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório. (VILELA, 1995, p.13)

É certo que o léxico de uma língua nos diz muito a respeito da cultura de um povo, trazendo à tona suas formas de se organizar em sociedade, suas visões políticas, suas bandeiras ideológicas e maneiras específicas de interagir em contextos específicos. É por meio do léxico também que podemos avaliar o que os nossos antepassados vivenciaram e as mudanças ocorridas no tempo atual de nossa sociedade. A própria evolução de uma sociedade, “bem

como as transformações culturais (tradição, costume, moda, crença) propiciam mudanças no léxico, de vez que este está diretamente associado ao universo de pessoas e coisas”. (FERRAZ, 2008, p.146)

A expansão do léxico de uma língua se dá pela incorporação de novas unidades que surgem nos atos de fala, por meio de variados processos de formação de palavras novas, os neologismos lexicais, que tanto podem ser uma unidade de formação recente, uma acepção nova de uma forma lexical já existente ou ainda um empréstimo lexical do sistema linguístico de outra língua natural. Essa renovação no código de comunicação de uma determinada comunidade linguística está alicerçada no pressuposto de que as línguas se renovam permanentemente, se inovando com a inclusão de novas palavras que surgem na língua em virtude de uma necessidade específica de nomeação, ou ainda, introduzindo uma nova maneira mais expressiva de exprimir uma ideia já existente, certa visão de mundo diante da obsolescência de outras palavras que caem em desuso, quando a realidade que nomeavam foi alterada, substituída ou talvez já não exista mais.

Nosso objetivo, com este trabalho, é colocar em questão o que tem sido tratado no âmbito dos estudos lexicológicos por estrangeirismos, ou seja, o uso de formações vocabulares estrangeiras no léxico do português brasileiro. A exploração dos estrangeirismos lexicais nas aulas de língua portuguesa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Como salienta Ferraz, “Por competência lexical podemos considerar a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfossintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constituintes da língua”. (FERRAZ, 2008, p. 146). Em nossa experiência docente, constatamos a pouca importância reservada às questões lexicais no ensino de língua portuguesa e isso se revela de maneira acentuada no tratamento dado aos neologismos, especialmente os estrangeirismos e empréstimos linguísticos. Estes são ainda assuntos polêmicos em sala de aula, lugar em que muitas vezes se sustentam vozes dissonantes e não convergentes. Para a realização deste trabalho, selecionamos o livro didático de língua portuguesa (doravante LPD) para o Ensino Médio denominado *Língua e Cultura*, de autoria de Carlos Alberto Faraco — aprovado pelo PNLD de 2012 — com o objetivo de

averiguar se as concepções nele encontradas acerca do fenômeno dos estrangeirismos evidenciam toda dimensão social, heterogênea e discursiva da língua, contribuindo para a ampliação do repertório lexical do aluno e de sua competência discursiva.

5. A Lexicologia como marco teórico

O estudo do léxico compreende várias particularidades da palavra, tanto no que diz respeito ao período histórico e região geográfica a qual a palavra está circunscrita, como à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática e ao seu uso social e cultural. A ciência que dá conta deste universo é a Lexicologia e seu estudo abrange a definição dos conjuntos e subconjuntos lexicais, o exame das relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural, a conceituação e delimitação das unidades lexicais de base: a lexia. Cabe lembrar também que a Lexicologia está imbuída de realizar outras tarefas, como diz Barbosa (1990):

[...] examinar as relações de léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural, a transposição de uma “realidade” infinita e contínua a um número limitado de lexias, o recorte do real operado pelo léxico das diversas línguas; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma “visão de mundo”, de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de recortes culturais. (BARBOSA, 1990, p.153)

A Lexicologia fundamentalmente focaliza o estudo das unidades lexicais que formam o léxico de uma língua, incluindo as classes de palavras, ou seja, as categorizações léxico-gramaticais, bem como o estudo da criação lexical, os neologismos. Estes levam em conta as alterações sincrônicas e diacrônicas que ocorrem nos processos de formação de palavras novas, o que nos leva a uma melhor compreensão da cultura e da história de um povo.

Nas palavras de Abbade (2012):

Estudar o léxico de uma língua é estudar a história e a cultura de quem utiliza essa língua. O acervo lexical de um povo é construído ao longo de sua história social, política, econômica religiosa, etc. Em cada época as palavras se modificam, se ajustam, se acoplam, são esquecidas, são lembradas, são criadas, ajustando sua fonética de acordo com a fala de determinadas comunidades, diversificando o

seu significado de acordo com a época vigente, sendo proibida e/ou permitida de acordo com a sociedade em que esteja inserida. Todos esses caminhos dão, aos estudos lexicológicos, possibilidade de poder estudar as palavras de uma língua nas mais diversas perspectivas. (ABBADE, 2012, p.145)

A partir da Lexicologia, temos a possibilidade de investigar o léxico de uma língua nas mais diversas perspectivas, e, sobretudo, de revelar particularidades da cultura e história de um povo.

6. Léxico e Cultura: Aspectos indissociáveis

Cultura e língua são dois aspectos indissociáveis. A língua expressa os elementos da cultura a cada momento, tais como as artes, a música, a religião, a moda, e assim por diante. A representatividade da língua não tem fim. Na visão de Mattoso Câmara (1977), ao mesmo tempo que ela é instrumento de comunicação, de enriquecimento da cultura, sendo parte integrante dela, se destaca dela.

Em primeiro lugar, funcionando na sociedade para a comunicação dos seus membros, a língua depende de toda a cultura, pois tem de expressá-la a cada momento. É o resultado de uma cultura global. Tal não acontece com os outros aspectos culturais: em cada um deles se refletem outros, é verdade, como as concepções religiosas na arte, a arte na indústria, e assim por diante; mas nenhum deles existe para expressar todos os outros (MATTOSO, 1977, p.21).

Mais do que conceber a ideia de língua enquanto ferramenta de comunicação dos seus membros, como propõe Mattoso (1977), tomamos a formação da cultura como um efeito dos vários discursos, inscritos na relação entre os sujeitos falantes e os seus contextos históricos. No nosso entendimento, a noção de cultura deve ser pensada em termos de identidades sociais, uma vez que no âmbito da linguagem humana, há um funcionamento que atravessa vários interesses, diversas afiliações políticas, cuja base é o conflito. Nesse sentido, compreendemos que a linguagem serve para comunicar e também para não comunicar; ela funciona apagando sentidos, criando novos sentidos, tendo alguns como dominantes; outros como minoritários. Na visão de Oliveira (2012), isto se dá na relação entre falantes e línguas,

(...) nos embates de força das divisões de uma mesma língua (por exemplo, língua culta, língua regional, língua da ciência); ou nas relações entre línguas (por exemplo, o português e as línguas de fronteira, de imigração, o inglês, as línguas que dominam as relações em diferentes campos científicos, etc.) (OLIVEIRA, 2012, p. 61).

Com efeito, à medida que novos contextos, novas realidades vão surgindo, o léxico se superpõe para nomear as coisas do mundo, introjetando valor humano e caracterizando o modo de relação entre o homem e o objeto nomeado, ressignificando-o, atualizando e reatualizando os conhecimentos de uma cultura, já que o léxico, segundo Faraco (1991, p.25) “é um dos pontos em que mais claramente se percebe a intimidade das relações entre língua e cultura”. E é justamente esse traço do léxico que corrobora para uma ampliação do nosso acervo lexical, pois como bem nos lembra Ferraz (2006, p. 221), “um dos recursos primordiais do léxico é a capacidade de identificar traços relevantes dos grupos sociais que dele se utilizam e o manipulam, no interior dos quais situamos a motivação para a constituição e expansão do conjunto lexical.” Relacionar pedagogicamente léxico e cultura é, portanto, posicionar-se diante de um instrumento tão essencial que é cultura, intrinsecamente ligada à língua, já que palavras se constroem, se perdem ou ganham novos significados por causa dela.

7. A neologia de empréstimos: algumas considerações pedagógicas

Diversos são os olhares a respeito da adoção de itens léxicos sentidos como externos ao nosso idioma, muito presentes na formação de novos vocábulos no português brasileiro. O estrangeirismo ao ser integrado ao acervo lexical do português será considerado um empréstimo linguístico. Em consonância com Alves (1988), utilizamos aqui a lexia estrangeirismo para

(...) designar termo ou expressão sentidos como externos à língua portuguesa. O estrangeirismo que está se instalando é um verdadeiro neologismo e somente se tornará empréstimo quando não mais for sentido como estranho ao sistema da língua, mesmo que conserve a ortografia da língua de que procede. (ALVES, 1988, p.3)

A presença de estrangeirismos ocorre com frequência no contato entre comunidades linguísticas e, embora seja comprovadamente um dos aspectos resultantes da neologia de empréstimos muito recorrente em língua portuguesa, principalmente nos canais midiáticos, sempre suscitou perplexidade por parte daqueles que se esquecem de que a língua não é estática, mas fruto da construção histórica da identidade de um povo que sofre influências de outras culturas. No contexto da história do português brasileiro, tivemos contribuições dos europeus, africanos, orientais entre outros povos que se instalaram no nosso país, trazendo consigo toda a sua bagagem cultural e linguística. O fato é que a maioria de nós não se detém a pensar sobre essas questões relacionadas à língua, em como o léxico do português, por exemplo, se formou (e ainda se forma) de palavras oriundas de outras línguas, a partir do contato estabelecido com essas mesmas línguas. Seria demasiadamente ingênuo questionarmos hoje, em relação ao português, o estatuto de palavras como *clube*, *futebol*, *pizza*, *escâner*, *e-mail*, todas de origem estrangeira. Todavia, ainda há, na sociedade em que nos situamos, algumas pessoas puristas e conservadoras¹⁴ que, movidas muito mais por interesses ligados à política do que propriamente ao estudo da língua, acreditam num expressar linguístico homogêneo, em um país monolíngue, mesmo com todas as atuais relações políticas, culturais e comerciais cada vez mais intensificadas com outros países.

Rajagopalan (2003, p. 101) propõe a seguinte reflexão:

Porque razão a ideia – bastante elementar e singela para nós – de que as línguas naturais evoluem constantemente e, ao longo desse processo de evolução, entram em contato com outras línguas, incorporam novas palavras e expressões, e, longe de serem prejudicadas pela absorção dos elementos estranhos, acabam na verdade se beneficiando e se enriquecendo etc., não consegue sensibilizar aqueles que insistem em legislar contra a própria natureza da linguagem? (RAJAGOPALAN, 2003, p.101)

¹⁴ Como é o caso do deputado federal Aldo Rebelo (PCdoB/SP) que propôs o projeto de lei 1676/99, no qual pretendia proteger a língua portuguesa dos estrangeirismos pois, segundo o deputado, estavam sendo cada vez mais empregados na língua falada e escrita no Brasil.

A não aceitação de unidades lexicais recebidas de outros idiomas significa isolar-se do resto do mundo. Nenhuma língua é isenta de receber unidades lexicais de outros idiomas, sobretudo porque muito da renovação e riqueza do seu léxico advém da incorporação dessas palavras trazidas de fora, adaptadas ao nosso patrimônio lexical, “marcando pragmaticamente o falar de cada membro na sociedade” (Borstel, 2001, p. 91).

Os estrangeirismos lexicais sempre fizeram parte, inevitavelmente, das trocas entre os falantes de diferentes culturas. No entanto, sabemos que os valores associados a uma unidade léxica estrangeira podem muitas vezes ser bastante conflitantes numa comunidade de fala, pois as associações que certos falantes fazem a uma língua estrangeira de prestígio internacional, como o inglês, por exemplo, vão “desde dinamismo progressista, consumo e comodidade, avanço tecnológico e poder vigoroso, valores aos quais desejam se associar, até conservadorismo retrógrado, grosseria, artificialidade insensível e poder nocivo, valores que desejam combater”. (GARCEZ&ZILLES, 2001, p.16).

O debate sobre os estrangeirismos lexicais não deveria ser em torno de posições políticas e sociais, de grupos que disputam uma parcela no controle e na disputa de recursos dentro de uma comunidade, impondo muitas vezes seus modos sobre a vida social da linguagem. O que deveria estar em pauta nesta arena de discussão são questões meramente linguísticas, permitindo ao falante entender que não existe um uso “mais moderno”, “mais correto de uma língua”, mas saber que uma determinada variedade linguística pode ser excessivamente idealizada, se associando a valores de poder, de status, de autoridade. Portanto, saber identificar essas nuances é um primeiro caminho para a reflexão sobre as escolhas lexicais que nós fazemos. Ademais, quando consideramos o ensino de língua portuguesa, é preciso auxiliar o aluno entender também que, assim como existem registros formais e informais no português brasileiro, sendo necessário saber diferenciá-los, para uma melhor projeção social, assim deveria ser com os elementos oriundos de outras línguas. Pois, afinal, quem poderá impedir um aluno, em um contexto escolar, emitir o seguinte enunciado: “Professora, o meu *brother* não quer fazer o exercício comigo, pois só quer saber de *tuitar*”? Ora, esses elementos estrangeiros estão nos mais variados usos sociais,

basta observarmos os veículos de mídia eletrônica, a linguagem jornalística, publicitária, as redes sociais etc.

Observemos na propaganda abaixo, como a palavra *tuítes*, a partir do vocábulo de origem inglesa *twitter*¹⁵, da área da informática, se transforma morfologicamente no português brasileiro, assim, como tantas outras palavras como *deletar*, *cheese-burger* (*x-burger*), *night* (*sair na night*), que se transformaram em português, seja semântica, seja morfossintaticamente.



Figura – Revista *Isto é*¹⁶

Concebemos que a melhor via para explicar esses fenômenos da língua seja por meio da conscientização, em detrimento do impedimento, como desejam alguns gramáticos puristas, que enxergam tais fenômenos da língua como vícios de linguagem, verdadeiros barbarismos da língua. Partindo desse prisma, nos posicionamos a favor de uma abordagem da neologia de empréstimos que evidencie os vários contextos em que as unidades lexicais estrangeiras aparecem, mostrando, por exemplo, que os termos estrangeiros da informática, da medicina avançada, das pesquisas científicas em geral entram para o nosso acervo para nomear elementos inexistentes aqui. No entanto, não podemos também nos esquecer do caráter ideológico da língua, pois é fato que o apelo da máquina capitalista jamais deixaria de lado as associações semióticas entre um vocábulo do inglês e o imaginário simbólico,

¹⁵ O twitter é uma espécie de "SMS da internet" com a limitação de caracteres de uma mensagem de celular que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos. Acesso em 15 de maio de 2013. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Twitter>.

¹⁶ Edição de 08.nov.2013

econômico, de status que emerge deste universo e isso também precisa ser elucidado. É, talvez, com essas considerações que o fenômeno do estrangeirismo lexical poderia entrar para sala de aula, para deixar claro que muitas vezes ele pode assumir determinadas roupagens, ora pode se manifestar como produto de um modismo, de uma necessidade de nomear um novo objeto ou conceito, mas ainda pode emergir a partir de uma criatividade linguística que o falante exerce sobre esses elementos da língua, como é o caso do termo *tuitar*, citado anteriormente, que, apesar de não estar dicionarizado, já faz parte dos discursos orais e escritos, uma verdadeira invenção lexical brasileira, mostrando, mais uma vez, a dinamicidade e produtividade lexical da nossa língua.

Assim, os estrangeirismos lexicais, presentes não só nos domínios do discurso escrito, mas no oral, devem ser explorados na sala de aula, de modo a trazer questionamentos, formulação de hipóteses, pesquisas, leituras. Algumas questões poderiam figurar no âmbito escolar: por que os estrangeirismos vindos da língua espanhola não gozam de prestígio como os provenientes do inglês? Qual é a razão da baixa frequência de estrangeirismos do espanhol no português contemporâneo, se comparada à frequência com que os itens lexicais da língua inglesa surgem? Questões desta ordem poderiam ser lançadas pelo professor como um mote para uma pesquisa investigativa bastante produtiva em sala de aula.

8. O trabalho com os estrangeirismos e empréstimos no livro didático

Antes de tudo, é preciso lembrar que para se cumprir uma proposta de ensino que estimule o desenvolvimento da competência lexical do aluno, ampliando o seu repertório de palavras, a sua capacidade de criar, recriar e incorporar novas palavras, faz-se necessário que:

(...) a gramática desça do pódio que, simplesmente, ocupou desde “priscas eras”. Em seu lugar, ficaria a totalidade da língua; com léxico e gramática; com sua funcionalidade e seu caráter de atividade interativa e discursiva - com tempo, lugar, sujeitos e propósitos comunicativos mais variados. (ANTUNES, 2009, p.44)

O que se constata é que, na maioria dos livros didáticos de português (LDP), ainda se atribui um ângulo de visão mais amplo para o estudo da gramática e a pouca atenção ou quase nenhuma concedida ao estudo do léxico (e menos ainda aos estrangeirismos e empréstimos linguísticos). Muitas vezes, quando o tópico do léxico aparece nos livros, ele fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de formação de palavras, com a especificação e exercícios de análise de cada um desses processos.

Antunes (2012) questiona o teor morfológico o qual é dado ao estudo do léxico nos livros de língua portuguesa. Ela nos explica que essa hegemonia da gramática se estende ao consenso da população em geral, sobretudo daquela que passou pela escola. Esta, em geral, acredita que ‘estudar uma língua é estudar gramática’, ‘saber uma língua é saber gramática’, ‘analisar um texto é dar conta de sua gramática’, ‘aula de português tem de ser aula de gramática’. Curioso notar esse mito que se estabeleceu em torno da gramática, tanto dentro da escola quanto fora dela. Muitas pessoas realmente acreditam que o aluno “fala mal” porque comete erros de gramática e não porque possui um vocabulário insuficiente.

Inquietações realmente surgem quando nos deparamos com livros que se apresentam de maneira contraditória. Isto é, chegam até a reservar um capítulo inteiro para tratar de questões lexicais, como se observa no livro *Língua e Cultura*, algo grandioso em vista de muitos livros que sequer caminham nessa direção, porém na explicação de conceitos e exercícios, ainda deixam muito a desejar, privilegiando uma abordagem mais conteudista e pouco contextualizada.

Sumário	
CAPÍTULO 10 - ALMANAQUE GRAMATICAL (1)	
Palavras, palavras, palavras: o léxico da língua	126
Começemos, então, nossa reflexão pelo vocabulário	127
Criação de novas palavras	128
Empréstimos	130
Agregação de novos significados	133
O vocabulário do falante	134
<i>As palavras e as coisas - José Geraldo Couto</i>	
Atividade de estudo	138
Verifique seu conhecimento	140

Figura – Recorte do sumário do livro *Língua e Cultura*¹⁷

Quanto ao tema dos estrangeirismos e empréstimos, o autor começa situando-o em um capítulo que trata da complexidade das línguas, embasado nas ideias do linguista Lyons (citado no LD), como se observa a seguir. Parece um bom começo, bastante pertinente e interessante, mas se avançarmos um pouco mais, verificaremos que o tratamento dado a esse tema ainda é muito insipiente e estritamente textual. Isto é, não contempla atividades discursivas, com exemplos de elementos neológicos da atualidade, tampouco traz textos autênticos e com imagens para ajudar na contextualização.



Figura – Estrangeirismos¹⁸

¹⁷ FARACO, 2010.

¹⁸ FARACO, 2010, p.108.

No fim do século 20, houve nova onda antiestrangeirismos. O que incomodou certas pessoas, nesse caso, foi o vocabulário do inglês, vindo principalmente com a informática (*software, notebook, e-mail, mouse*) e com as atividades financeiras e comerciais (*leasing, holding, joint venture, merchandising, marketing*).

Figura – Antiestrangeirismos¹⁹

Parece-nos que o autor em seu texto toma o termo estrangeirismo por empréstimo linguístico, como se fossem sinônimos. Ele menciona que houve uma onda antiestrangeirismos, mas não faz um aprofundamento mais teórico e analítico desta questão. Afirma ainda que as lexias vindas, sobretudo do inglês, incomodaram muita gente. Na sequência, traz exemplos como os vocábulos *software, notebook, e-mail e mouse*. A maneira como esta questão é abordada nos dá a entender que estes são os estrangeirismos que causaram incômodo, entretanto, estas palavras já foram incorporadas ao acervo lexical do português brasileiro há muito tempo, não devendo ser então configuradas como exemplos de estrangeirismos, mas de empréstimos linguísticos. Notamos também que o autor não traz uma explicação para evidenciar os processos instauradores do ato neológico. É preciso destacar que há um caminho a ser percorrido até a completa inserção de um neologismo no sistema da língua.

Outro aspecto que nos chama atenção é a maneira como o autor se posiciona ideologicamente em relação aos estrangeirismos. A seguinte observação é feita:

Como proceder com as palavras estrangeiras quando estamos escrevendo? Ficam aqui algumas sugestões básicas:

- a) Não use, em textos mais formais, uma palavra estrangeira se houver uma equivalente em português; o bom leitor percebe de imediato quando você está apenas querendo se exibir;
- b) Se você não tem opção senão usar uma palavra estrangeira, lembre-se de que, por princípio, toda palavra estrangeira deve aparecer graficamente destacada no texto – ou entre aspas, ou em itálico (se você estiver usando computador). Se a palavra não for conhecida (ou se é conhecida só por especialistas de uma área e o

¹⁹ FARACO, 2010, p.109.

texto se destina ao público em geral), é um sinal de respeito ao leitor colocar a tradução entre parênteses;
c) Aquelas palavras estrangeiras que se incorporaram na forma gráfica original (show, videogame, skate, shopping, outdoor, etc.) não precisam vir destacadas graficamente.
(FARACO, 2010, p.110)

Com efeito, o autor toma apenas a escrita como núcleo da linguagem, pois ao fazer tais observações está apenas se referindo a norma padrão escrita, ignorando o fato de que a fala não é monolítica ou unilateral, desprezando assim a enorme diversidade linguística brasileira. Esse raciocínio contribui para o fortalecimento daquilo que parece ser a fonte maior de preconceito linguístico: a crença de que o Brasil é um país onde todos falam a mesma variedade do português. E os regionalismos? As gírias? Em consideração a tudo isso, entendemos que é imprescindível reconhecer a urgência de estudos e investigação que não só revisem o que já foi dito sobre a neologia de empréstimos no LDP, mas que apontem outras perspectivas de observação, contribuindo, sobretudo para o fortalecimento dos postulados teóricos subjacentes às aulas de língua portuguesa, na Educação Básica.

Considerações finais

Procuramos observar a maneira como o elemento lexical estrangeiro incorporado ao português brasileiro é apresentado por um livro didático de língua portuguesa, amplamente utilizada no espaço escolar. Para isso, partimos da reflexão sobre como a linguagem humana, por meio do léxico da língua revela modos de representar o mundo e conferir-lhe sentido, a partir de neologismos que tanto podem ser criados, adaptados ou ressignificados.

Na sequência, situamos a Lexicologia, como marco teórico para investigar o léxico de uma língua nas mais diversas perspectivas, e, sobretudo, para revelar particularidades da cultura e história de um povo. Nesse aspecto, concluímos também que cultura e língua são dois aspectos indissociáveis, pois à medida que novos contextos surgem, o léxico se sobrepõe para nomear, transformar, ressignificar, reatualizando os conhecimentos de uma cultura.

Percebemos que o trabalho com os estrangeirismos não pode se reduzir a uma mera descrição conceitual, sem um aprofundamento mais crítico e analítico, pois estes elementos quando inseridos na nossa língua não apenas servem para nomear um novo objeto do mundo, mas servem também para gerar um efeito de sentido, o qual não é captado, muitas vezes, no conhecimento da palavra isolada, mas nos “não ditos” que permeiam e constituem o signo linguístico efetivamente em uso, fazendo emergir questões fortemente ideológicas.

Por fim, concluímos, neste breve estudo sobre *a neologia por empréstimo no LDP*, que se faz necessário buscar mecanismos de reflexão para os processos de criação na língua, nas suas mais diversas situações enunciativas, instigando o aluno da Educação Básica a pensar sobre os fatos da língua, auxiliando-o a desenvolver suas competências discursiva e leitora, compreendendo melhor o papel do item lexical nos textos orais ou escritos, formais ou informais, bem como amadurecendo sua experiência quanto à seleção lexical na produção de textos em geral.

Referências

- ABBADÉ, C. M. de S. “Lexicologia social: a lexicografia e a teoria dos campos lexicais”. In ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. de (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. VI. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, p. 141-161.
- ALVES, I. M. “Empréstimos lexicais na imprensa política brasileira”. *Alfa*, vol. 32, pp. 1-14, 1988.
- ANTUNES, I. “Língua e cidadania: repercussões para o ensino”. In *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 33-45
- _____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BARBOSA, M. A. “Lexicologia: aspectos estruturais e semântico-sintáticos”. In _____. *Manual de Linguística*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- _____. “Lexicografia, lexicologia, terminologia, terminografia, identidade científica, objetos, métodos, campos de atuação”. In *II Simpósio Latino-Americano de Terminologia. I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica. Anais*. Brasília: União Latina, CNPQ, IBICT, 1990.

BIDERMAN, M. T. C. “A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil”. In NUNES, J. H.; PETTER, M. (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/Pontes, 2002.

BORSTEL, C. N. von. “Considerações sobre a língua em contato e a diversidade linguística”. In *3ª Jornada de Estudos Linguísticos E Literários. Anais*. Cascavel: EDUNIOESTE, n. 3, v. 3, p. 89-96, 2001.

FARACO, C. A. *Linguística histórica*. São Paulo: Ática, 1991.

FERRAZ, A. P. “A inovação lexical e a dimensão social da língua”. In SEABRA, M. C. *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 217- 234.

_____. “Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical”. In Claudio Cezar Henriques; Darcilia Simões. (Org.). *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*. 1ªed. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-162.

GARCEZ, P.M; ZILLES, A.M.S. “Estrangeirismos – Desejos e Ameaças”. In *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Editora Parábola, 2001. p. 15-36

CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Princípios de linguística geral*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. “Jabulani Rainha da Copa”. In *Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas: CNPq - Universidade Estadual de Campinas: Editora da Unicamp. 2012,

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

VILELA, M. *Léxico e gramática*. Coimbra, Almedina: 1995.

E NÃO TINHAM GENTIO MANÇO. CONSIDERAÇÕES LÉXICO-CULTURAIS SOBRE ETNIA NO GOIÁS SETECENTISTA

Vanessa Regina Duarte XAVIER

Considerações Iniciais

O presente trabalho divulga resultados da nossa pesquisa de doutoramento, cuja tese intitulou-se “Conexões léxico-culturais sobre as minas goianas setecentistas no *Livro para servir no registro do caminho novo de Parati*” (XAVIER, 2012). Dentre os campos lexicais nela analisados, está o campo Etnia e sua análise constitui o propósito principal deste texto. Tal campo compôs-se mediante o inventário das palavras ditas lexicais, a saber, substantivos, adjetivos e verbos, em documentos goianos setecentistas, os quais integram o *Livro para servir no registro do caminho novo de Parati – Thomé Ignácio da Costa Mascarenhas (1724-1762)*, especialmente os escritos de 1751 a 1753.

Nesse sentido, lançamos mão dos pressupostos teórico-metodológicos da Semântica Estrutural, a qual focaliza a análise estrutural do léxico, na linha dos estudos desenvolvidos por Coseriu (1977). Em face disso, a primeira seção deste trabalho é dedicada a uma abordagem teórica sobre a estruturação do léxico em campos lexicais. Nesta, tratam-se, ainda, das relações semânticas que determinaram a estruturação do campo, vale dizer: a hiponímia/hiperonímia e a sinonímia, as quais foram consideradas conforme suas definições em Lopes e Rio Torto (2007).

O corpus desta investigação constituiu-se de noventa e dois documentos manuscritos, escritos em Goiás no Século XVIII. Eles tematizam aspectos econômicos, políticos, sociais, religiosos etc. da formação da Capitania goiana. Contudo, interessam-nos neste estudo, fundamentalmente, as questões relativas à composição étnica dos habitantes goianos no período compreendido entre 1751 e 1753, a fim de caracterizar o convívio entre *brancos*, *índios*, *mulatos* e *negros*, que se revelou atribulado desde o princípio. Embora bastante exíguo, o campo lexical Etnia mostra-se relevante como objeto de

análise porque revela a diversidade sociocultural da Capitania de Goiás.

1. A estruturação do léxico em campos lexicais

Do ponto de vista estruturalista, há que se assumir como premissa fundamental a relação contraída pelos signos linguísticos no âmbito do sistema, que é a língua. Assim, segundo a definição de *estruturalismo* em Câmara Jr. (2009), os signos linguísticos estão associados entre si, por meio de correlações e oposições, na conjuntura do sistema linguístico. Nesta perspectiva, a língua seria uma complexa *rede* de signos, que não é estática, mas se adapta conforme as necessidades sociointeracionais.

Nos estudos saussurianos, o léxico constitui uma face da língua e, tal como esta, caracteriza-se como uma estrutura abstrata, ou seja, algo que existe como uma potencialidade, à disposição do falante. O léxico, nesse sentido, pode ser considerado de forma ampla, como a totalidade das palavras de uma língua, ou restrita, como o conjunto de palavras adquirido pelo falante ao longo da vida e que se encontra disponível na sua memória.

O signo linguístico, por sua vez, se compõe do significante e do significado, sendo este igualmente de ordem abstrata, tal como o definem Lopes e Rio-Torto (2007, p. 22):

o significado de uma palavra está também relacionado com as representações mentais que fazemos dos objectos e das situações, com os cenários ou com os esquemas que numa dada comunidade identificamos como estando tipicamente associados a tais objectos e à ocorrência de tais situações.

Quer-se com isto dizer que as denominações de uma língua resultam do processo de categorização lexical, pelo qual o processamento cognitivo de uma dada realidade sociocultural se configura linguisticamente. Nas palavras de Biderman (1981, p. 132), “A palavra cristaliza o conceito resultante dessa operação mental, possibilitando a sua transmissão às gerações seguintes”.

Ao tratar da hipótese do “elo verbal”, proposta por Glanzer e Clark, Biderman (1981, p. 136) conclui que “as informações e os estímulos recebidos por um sujeito são traduzidos em palavras para

serem armazenados na memória em forma verbal”. Disso pode-se depreender que as experiências socioculturais do falante passam por um processamento cognitivo, que resulta na elaboração de conceitos, os quais, por sua vez, se configuram em signos linguísticos, que ficam disponíveis na memória do falante de forma estruturada.

Convém dizer que o campo lexical, com base em Coseriu (1977), se estrutura conforme as relações estabelecidas entre as unidades lexicais, considerando-se os sentidos assumidos por elas em um determinado plano discursivo. Isso porque um significante pode evocar vários significados, relacionados ou não entre si, visto que o significado é polissêmico. Todavia, este se atualiza no discurso e somente desse modo é possível precisá-lo.

Nesse contexto, Lopes e Rio-Torto salientam que:

O recurso à contextualização da unidade lexical permite introduzir uma caracterização mais consentânea com as modulações de significação que o uso necessariamente imprime, facultando assim uma gama mais diversificada e empiricamente adequada das variações contextuais a que o significado da palavra se presta (2007, p. 21).

Diante disso, o estudo de campos lexicais requer que se estabeleça a relação entre o significado e o contexto, segundo um dado modelo cultural. Para Laface (2004, p. 37), “os conceitos diferenciam-se, conforme situação circunstanciada, situacionalizada”, razão pela qual qualquer investigação que se valha metodologicamente da teoria de campos lexicais deve levar em conta o cotexto e o contexto mais amplo, histórico e social. Nessa abordagem, parece pertinente considerar o significado como um fenômeno léxico-contextual.

Em vista disso, os itens lexicais inventariados no corpús anteriormente descrito foram agrupados em campos lexicais conforme as abonações extraídas do contexto discursivo. Portanto, há que se mencionar que as acepções das unidades lexicais que levaram à estruturação destas em campos lexicais foram as inferidas a partir do contexto discursivo, o qual direcionará e fundamentará a análise lexical.

Ainda em consonância com Biderman (1981, p. 139), considerando-se uma abordagem mais ampla, a memória léxica se

encarrega de estabelecer associações semânticas, de ordem paradigmática, entre os lexemas. No modelo formulado por esta autora, os campos lexicais compõem uma rede semântica. Isto implica dizer que os campos lexicais situam-se no entremeio da unidade lexical, o lexema, e a rede semântica, o conjunto estruturado de campos lexicais.

2. E não tinham gentio manço: considerações léxico-culturais sobre etnia no Goiás setecentista

Esta seção apresenta a análise do campo lexical Etnia no corpus já referido. A mesma se fará mediante a discussão de excertos de manuscritos em que as lexias concernentes à etnia aparecem. Esta terá como aporte teórico historiadores que abordam o período colonial brasileiro. Sendo assim, a análise levará em conta o contexto linguístico e situacional imediato e também o contexto social, histórico e cultural, os quais determinam os significados evocados pelas lexias.

Com isso, objetiva-se elucidar a posição de cada grupo étnico na hierarquia social da época e a tentativa de dominação ideológica e cultural dos *brancos* – etnia usada para designar os colonizadores portugueses de modo geral – sobre os *índios*, *mulatos* e *negros*. Para além disso, propõe-se a investigar as relações entre tais grupos, se pacíficas ou violentas.

Como não poderia deixar de ser, o campo lexical Etnia revelou-se de pequena extensão, abarcando as lexias *branco*, *índio*, *gentio*, *mulato* e *negro*, que são co-hipônimas em relação ao hiperônimo *etnia*. De acordo com Lopes e Rio-Torto (2007, p. 29), “A hiperonímia pode definir-se como uma relação de hierarquia entre termo subordinado (hipónimo) e subordinante (hiperónimo)”. Diante disso, pode-se afirmar que *etnia* representa um superordenado em relação às lexias *branco*, *índio*, *gentio*, *mulato* e *negro*, porque estas estão inclusas naquela, que as denotam genericamente.

Por sua vez, a lexia *gentio* foi empregada no corpus como sinônima de *índio*, como mostrará a análise subsequente. Como não há sinônimos absolutos, haja vista que são raros os casos de equivalência absoluta entre os significados de duas ou mais lexias,

considera-se que a sinonímia ocorre quando “o conteúdo informativo básico que transmitem é funcionalmente equivalente” (LOPES e RIO-TORTO, 2007, p. 31).

É válido assinalar que todas as lexias referidas exerceram a função substantival, com exceção do item *branco*, que também foi empregado como adjetivo na construção *homens brancos*.

Em consonância com Dantas (1989), o Brasil colonial, no que respeita às etnias do seu território, compunha-se, basicamente, do índio, de procedência americana, do branco, proveniente da Europa, e do negro, de origem africana. Outras etnias surgiram em decorrência da miscigenação entre elas, como é o caso dos mamelucos, mulatos e cafuzos.

Sobre a hierarquia social da época, o autor pontua que os brancos e mestiços eram os proprietários de terra, de escravos e de metais preciosos e ocupavam as posições mais altas na sociedade, geralmente como funcionários da administração goiana ou como eclesiásticos. Já as demais etnias foram submetidas ao trabalho escravo, sendo concebidas como meros instrumentos de trabalho.

A respeito do mulato, pouco se diz no corpúsculo. Nele, consta apenas o caso de dois mulatos que estavam foragidos da Justiça, como exemplifica a seguir do fólho 129 (verso): “tem corrido aquy avoz, *que dous mulatos que eram | os principais Cabeças deste insulto foram mortos pelos Seus mesmos | Companheyros*”. Neste, os mulatos foram caracterizados como os *cabeças* de um *insulto*. Em Bluteau (1712-1728, p. 6), aquela lexia consta com a acepção de “Author, Instigador, Causa, Cabeça de motim” e esta como “Injúria, ou violencia, que se faz a alguem improvisamente, & de ordinario sem causa” (BLUTEAU, 1712-1728, p. 156).

Percebe-se, pois, que os mulatos, que resultam da miscigenação de brancos e negros, eram comumente associados a crimes ocorridos na Capitania. De acordo com Palacín (2001, p. 85), havia mulatos ocupando as mais diversas classes sociais, todavia não eram aceitos plenamente pela sociedade.

Cabe salientar que esta etnia tornou-se bastante característica da região, em face da convivência cotidiana entre brancos e negros. A isto se acrescenta o fato de que a Corte previa graves penalidades

aos brancos, como prisão e pena de morte, por abusos sexuais cometidos contra os índios. Embora a mestiçagem decorrente da miscigenação entre brancos e índios pareça ter sido menos significativa que a ocorrida entre brancos e negros, não se pode atribuir este fato ao controle exercido pelas autoridades da época, já que nem sempre as punições previstas eram cumpridas, como demonstrarão alguns fragmentos analisados no decorrer do texto. O que se nota, na realidade, é uma espécie de consentimento velado de tais práticas por parte da Corte portuguesa.

Analisando-se a lexia *negro*, é possível afirmar que esta fazia referência aos africanos e aos seus descendentes, que foram submetidos ao sistema de produção escravista do período colonial, baseado na exploração exaustiva da sua mão-de-obra, sem qualquer remuneração. Os negros representavam cerca de metade da população, segundo Palacín e Moraes (1975, p. 28), trabalhando na extração mineral, na agricultura, dentre outras atividades econômicas. Dispunham, ainda, de baixa expectativa de vida, por causa das jornadas de trabalho extenuantes, dos castigos severos e constantes, e das doenças contraídas sobretudo em razão da prática da mineração.

No fólio 73 (*recto*), o documento trata de um contrato de exploração diamantífera firmado entre a Coroa Portuguesa e Felisberto Caldeira Brant e que resultou infrutuosa na região de Rio Claro. Por essa razão, os procuradores do contratador solicitaram a retirada da fábrica e dos escravos da região e a sua passagem para Serro Frio. Nele, há primeiramente uma referência aos *escravos*, sem mencionar a sua etnia, como mostra o excerto a seguir:

huma das clauzulas essenciais de[st]e novo ajuste | eram *que* não
extrahindo os contractadores, o numero de quatro Centas oitavas
||73v.|| de Diamantes nos Serviços *que* fizessem no anno de 1751,
poderiam em | quinze de Dezembro do mesmo anno, retirar a
fabrica, e os **Escravos**, passando- | se-lhe guia, para Serem
matriculados na Intendencia do Serro do Frio (73r-v²⁰; grifo nosso).

Contudo, no decorrer do texto consta uma clara referência à etnia dos escravos. É o que corrobora o trecho que segue: “do dia 15

²⁰ Esta numeração, bem como a que aparece ao final dos trechos extraídos do corpus, corresponde à do fólio do códice e é acompanhado pela indicação da sua face, a saber, recto (anverso) ou verso.

de Dezembro | para diante ficou total mente abulido o ramo do Contracto de Rio claro, | passando-se Logo os **negros**, e toda mais fabrica, para o Serro do Frio” (73v.; grifo nosso). Nota-se, ainda, que a exploração das jazidas diamantíferas na Capitania goiana era feita através de contratos concedidos pela Coroa sob o pagamento periódico de rendimentos. Além disso, a necessidade de guias para que os escravos fossem transportados de uma Intendência à outra comprova o seu *status* de mercadoria, cuja quantidade deveria ser precisada para evitar o seu contrabando.

Sobre a lexia *branco*, convém afirmar que ela faz uma clara referência aos colonizadores portugueses e foi frequentemente utilizada em relatos de situações de conflito destes com os *índios*, como se nota no fragmento a seguir:

houve noticia *que* o **Gentio** quizera Levar a escál | la huma Fazenda na Ribeira da Palma, e *que* Sendo Sentido Se retirou, mas | encontrando no Caminho hum homem **branco** o havia morto (87v.; grifos nossos).

Nele, descreve-se a violência, aparentemente gratuita, do *gentio* – usado como sinônimo de *índio* – para com o branco. Em virtude disso, os índios também foram denominados nos documentos analisados como “gentio brabo”, devido aos roubos, assassinatos e emboscadas a eles atribuídos. Assim, são comuns no corpus as queixas de moradores da Capitania goiana acerca de assaltos e assassinatos de viajantes por eles cometidos nas estradas que ligavam a Capitania goiana a outras Capitânias. No fragmento referido, por exemplo, a expressão *levar a escálla* indica que os índios pretendiam saquear uma fazenda, mas desistiram e se retiraram do local.

Mas a violência não partia somente dos índios. No verso do fólio 133, o governador Conde Dom Marcos de Noronha afirma não saber de qual das partes a barbaridade era maior, se dos índios ou dos moradores. Segundo ele, os índios eram cruéis por natureza e os moradores, por seu turno, eram vingativos e não admitiam meio-termo, valendo-se da violência das armas.

Exemplifica tal assertiva a continuação da citação elencada acima, do fólio 87 (verso), em que se relata a formação de uma bandeira, liderada por Wenceslau Gomes da Silva, para reprimir os

índios referidos. Esta teve como resultado o aprisionamento de quarenta e três índios e a morte de muitos outros, o que levou o governador Conde Dom Marcos de Noronha a reconhecer, em suas palavras, que “debaixo do pretexto de Guerra de | fensiva *que* a todos hê Licita, e a permittem as ordens de *Vossa Magestade*, | Se faz muitas vezes a offensiva pelo interesse dos Captiveyros injus | tos” (verso do fólio 87).

Houaiss e Villar (2001) definem bandeira como

cada uma de uma série de expedições, particulares ou oficiais, de penetração do território brasileiro na época colonial (sXVI a XVIII), que ger. partia da capitania de São Vicente (atual SP) e tinha como objetivos fundamentais a captura de indígenas e a detecção de jazidas de pedras e metais preciosos.

Como se vê na acepção acima, as bandeiras tinham como objetivo a captura de índios, nesse caso para o seu aldeamento. No entanto, conforme o documento situado no fólio 88 (*recto*), a bandeira de Wenceslau Gomes da Silva ensejava dividir os índios aprisionados entre seus integrantes, o que não foi permitido pelo governador da Capitania, que ordenou que se fizesse o seu aldeamento.

Caso semelhante foi relatado no fólio 66 (*recto*), em que o coronel Antônio Pires de Campos foi contratado para desinfestar o caminho que ligava São Paulo a Goiás dos índios caiapós. De acordo com Palacín (1976), este coronel dizimou diversas tribos indígenas, razão pela qual se enriqueceu e adquiriu honrarias.

O trecho a seguir traz o relato de uma bandeira que adentrou o sertão em busca da “pacificação” dos gentios, que já tinham inclusive abandonado suas roças por estarem certos de que os brancos os procuravam.

Logo *que* chegou a elle | Se lhe preparou huma Bandeyra com que entrou para o Sertão, e a quatro dias | de viagem, Se encontrou com o mesmo **Gentio**, o qual tinha largado as Suas | rossas, pela Certeza em que estavam de *que* os **brancos** os procuravam (88r.; grifos nossos)

Tal fato demonstra que a Coroa contratava ou, por vezes, permitia que os moradores contratassem coronéis ou capitães para efetuarem a “pacificação” dos índios, que assumiu a conotação de

“guerra exterminatória”, no dizer de Palacín (1976, p. 114), já que armas e pólvora eram fornecidas a estes, que recebiam mercês e honrarias pelo serviço prestado à Coroa.

No excerto que segue, ilustrativo do emprego da lexia *branco*, nota-se que vários índios morreram por terem contraído sarampo e que atribuíam a doença a feitiços que os brancos lhes teriam lançado.

Hé bem verdade | *que* a grande contágiaó *que* lhe sobre veyo de hum Sarampo malino, | matou huá prodigioza quantidade delles, e deu occaziaó a *que* alguns | outros voltassem para o matto, por se haverem preocupados da imagi | nação de *que* os **brancos** eram os culpados nas mortes de Seus parentes, | e *que* para ellas concorriam dando-lhe feitiços (136r.; grifos nossos).

Isto mostra que diversas doenças foram trazidas pelo colonizador europeu ao território goiano, acometendo os índios, que morriam por desconhecerem suas formas de contágio e de tratamento.

Passando-se à análise da lexia *índio* no corpus, é válido assinalar a sua sinonímia com a lexia *gentio*, ambas concernentes ao habitante nativo da Capitania goiana, como mostra o trecho a seguir:

Em Carta de 10 de Fevreyro de 1751, puz na presença de Vossa Magestade *que* | os moradores dos Arrayais da Nactividade, e Remedios, Terras novas, e Ribeira do Pa | ránâ me haviam representa do a grande Consternação em *que* os tinha posto o **Gentio** | Acroâ Assú, exacriabâ, *que* vivem naquelles Sertoens, e não cessam defazer as m[a] | yores hostilidades, mattando brancos, e negros, destruindo-lhe as Rossas, e comendo-lhe | os gados, e *que* querendo pôr algum remedio para *que* estes insultos não continuácem, | tinha mandado chamar Antonio Gomes Leyte, homem practico daquelle Sertão, | *que* nos annos antecedentes tinha mettido de paz este **Gentio**, e conferindo com elle, e com | o ouvidor desta Comarca Se Seria possivel o pode los nova mente aldear, e reduzilos a paz, | para entrarem no Gremio da Igreja, como determinam as ordens de Vossa Magestade, | Se assentou, *que* o unico modo *que* podia haver para Se conseguir o *que* Se intentava, | éra, escrever as pessoas principais dos Arrayais para *que* todas contribuicem a este | bomfim, entregando todos os **Indios** manços *que* a titulo de administrado | tivesse em Seu poder, para com elles Se poder entrar a dar principio a formar | huma Aldea, para *que* esta estivesse já estabelecida ao tempo *que* o **Gentio** | brabo conviesse em Se meter depaz, e Ser aldeão. (87r.; grifo nosso).

No relato acima, percebe-se uma caracterização do índio como aquele que matava brancos e negros e roubava seus bens, o que evidencia a relação conflituosa entre o colonizador europeu e o índio, uma vez que este não se subordinou facilmente à dominação política, territorial e religiosa empreendida pelo colonizador. Para defender seu território, os índios travaram lutas violentas com os colonizadores, que as revidavam. Sobre o uso da lexia *gentio* como sinônimo de *índio*, pode-se aventar que seja em decorrência de este ser pagão aos olhos da Igreja Católica, haja vista que ele não professava esta doutrina.

Além disso, era notável o interesse por parte dos moradores em domesticar o índio, a fim de que ele realizasse serviços domésticos, assim como trabalhos relacionados à agricultura e à mineração. De igual maneira, as autoridades administrativas e eclesiásticas da Capitania goiana desejavam a “civilização” e “catequização” do índio, preconizando o seu aldeamento.

Desse modo, a Igreja Católica defendia a conversão dos índios ao cristianismo, ideal este que ocultava o seu real interesse, de manter os índios distantes das povoações e submissos ao trabalho e à sua doutrina. Nesse sentido, os manuscritos mostram a exploração do trabalho indígena por membros da Igreja Católica e a imposição de castigos a eles. É o que revela o seguinte excerto do fólio 124 (*recto*):

Naó há aldeas mais mal reguladas do *que* aquellas *que* tem clerigos por | Missionarios, porque *ordinariamente* estes não cuydam em outra couza Senaó | em aproveytar se do trabalho dos Indios, fazendo-se Senhores daquilo | *que* hê delles, e o *que* mais hê, inquietando-lhe as filhas, e as mulheres, e Se | os pobres Indios Se queyxam Saõ asperissimamente castigados.

Vê-se, assim, que embora o índio não tenha sido submetido às formas mais perversas de escravidão, como ocorreu com o negro, ele frequentemente foi mantido em cativeiro sob o rótulo de *administração*, a qual era permitida pela Coroa Portuguesa. Por conseguinte, a *administração* indígena, na realidade, era um eufemismo da escravização deste povo, visto que combinava trabalho exaustivo e duros castigos.

Salles (1992, p. 216) salienta que embora a administração indígena estivesse condicionada teoricamente ao tratamento pacífico do índio e à remuneração pelo seu trabalho, isto não ocorreu na prática. Um exemplo digno de nota é o dos *bororos*, nação indígena mato-grossense, que atuou apreendendo e matando índios de outras tribos, como mostra o seguinte fragmento extraído do verso do fólio 70:

Se o mesmo Antonio Pires, ou a pes | soa com quem Se tratáce este
ajuste Conseguice taóbm o dezenfestar estas | Campanhas das
duas nasçoens dos Acroaz, trez annos depois de avizar | que os
tinha domádo, e não haverem Comettido insulto algum, teria a pes
| soa com quem Se fizesse o ajuste adquerido a propriedade do
mesmo officio (...) e que Seria obrigado, | durante a Sua vida a
accudir com os Seus Bororoz a reprimir os refferidos | Gentios

No mesmo documento, percebe-se a proposta da Coroa Portuguesa ao Coronel Antônio Pires de Campos para que ele desinfestasse as minas e o caminho para elas dos índios, através da sua destruição ou pacificação. Recomendava o seu aldeamento e exigia como condição para a concessão das *mercês* prometidas que os índios fossem castigados pelos insultos cometidos. É o que se verifica no excerto a seguir:

Se prometteria da parte de *Vossa Magestade* a mercê do habito de christo, com Cincoenta mil | reis de Tensa, e o officio de Escrivão da Ouvidoria desta Villa, Se ele fizesse o ser | viço de dezenfestar com éffeito estas Minas, e o Caminho para ellas do Gentio, ou des | truindo-o, ou pascificando-o, e aldeando-o, *que* hê o *que* mais Se recomendáva (...) Cujas mercez Se não verificariam taó bem | Se entretanto tivessem Comettido os Acroaz algum insulto, Sem *que* primeyro | mostrasse *que* os tinha castigado, e reduzido a quietação (70v.).

Sobre os aldeamentos indígenas, pode-se afirmar que um de seus problemas foi a falta de missionários apropriados para a sua liderança, como demonstra o trecho a seguir:

Nesta mesma occazião, vendo a falta *que* me | faziam Missionarios por não terem chegado os *que* repetidas ve | zes tenho pedido ao Provincial da Companhia do Brazil; pro | Curey ver se achava algum clerigo capaz para Semelhante ocupa | ção, naõ foy possivel, o poder descobrir nenhum, e tomando | as informaçoens necessarias, afirmo a *Vossa Excelência* *que* em toda a comarca | de Goyaz, naõ hã hum Sô clerigo capaz para Semelhante emprego | e julgo *que*

quem houver de nomear algum dos *que* por câ Se acha, o naó |
poderâ fazer Sem grave escrupulo da consciencia, por Serem ama |
yor parte delles devida, e Costumes muy pouco regulados (123v.)

Este fragmento demonstra que não havia missionários suficientes para tal incumbência e que os que existiam não eram adequados à função. Outro problema relacionado aos aldeamentos concerne à falta de recursos destinados à sua sustentação por parte da Coroa Portuguesa. Com a falta do mínimo para a sua sobrevivência, muitos índios fugiam das aldeias. Diante disso, o governador da Capitania goiana solicita à Coroa a sustentação da aldeia por pelo menos um ano, como evidencia o trecho a seguir:

Aos mesmos Gentios Se manda assistir por conta da Fazenda de |
Vossa Magestade com o *que* lhe hê necessario para a Sua
Sustentação, e esta despeza não po | de deyxar de continuar ao
menos hum anno, emquanto plantam rossas | de *que* Se
mantenham, porque estabelecidas *que* Sejam dellas Se Sustentam,
e da mon | taria, e péscas, de *que* ordinariamente vivem. (88v.)

Além disso, cabe ressaltar que, ainda segundo o documento acima, o aldeamento dos índios acroás foi feito a partir do seu aprisionamento pelo tenente-coronel Wenceslau Gomes da Silva, após um confronto da sua bandeira com tal tribo, conforme já se mencionou anteriormente. Vê-se, assim, que o aldeamento dos índios não resultou da sua adesão espontânea.

Considerações Finais

Pretendeu-se, neste texto, analisar o campo lexical Etnia como uma estrutura determinada pela associação semântica entre as lexias, segundo a perspectiva da Semântica Estrutural. Nesse intento, fez-se necessário contextualizar as lexias nos documentos em que se circunscrevem, a fim de definir os significados por elas apresentados. Fixando seus significados, tornou-se possível relacioná-las ao seu contexto mais amplo, da esfera sociocultural, tendo em vista que o significado resulta do processamento cognitivo da realidade, bem como da sua categorização lexical.

Os trechos editados do manuscrito foram disponibilizados ao longo do texto de forma a favorecer um entendimento mais amplo das lexias em seu cotexto. As informações obtidas através dos

documentos editados foram confrontadas com as encontradas em historiadores sobre o assunto, acrescentando-lhes considerações de grande relevância.

A análise evidenciou a relação especialmente conturbada entre *índios* e *brancos*, marcada pela imposição cultural, religiosa e social deste grupo étnico sobre aquele. Pouco revelaram os documentos sobre *negros* e *mulatos*, o que pode ter sido ocasionado pela diversidade temática do corpus, tratando de assuntos muito variados entre si.

Depreende-se, ainda, que o índio representou uma força de trabalho secundária na economia goiana nos setecentos. À esteira de Dantas (1989), os negros eram preferidos como mão-de-obra por sua maior resistência às extenuantes jornadas de trabalho em relação aos índios, que contavam ainda com a vantagem de conhecer amplamente o território, suas estradas e matas, o que viabilizava as suas fugas. Prado Jr. (2008, p. 57) explica a predileção pelo negro afirmando que o índio “se mostrou muito mau trabalhador, de pouca resistência física e de eficiência mínima”.

Ficou evidente, ainda, as atitudes contraditórias da Coroa Portuguesa, recriminando a denominada “guerra ofensiva” e os chamados “cativos injustos” e consentindo a “guerra defensiva” e a “administração” indígena. Como ela própria reconhecia, aqueles se faziam tendo estas como pretexto. Portanto, na prática inexistia uma distinção rigorosa entre estas denominações, pois não havia um controle efetivo sobre tais práticas por parte da Coroa Portuguesa.

Isso mostra que houve um intenso embate entre índios e brancos na Capitania goiana durante o período colonial, que resultou em confrontos violentos. De uma parte, os índios lutavam contra a subordinação econômica, política e cultural imposta pelos brancos e defendiam o seu território nativo. De outra, os brancos preconizavam a “civilização” e a “catequização” indígena, o que seria alcançado através do seu aldeamento.

Os aldeamentos, por sua vez, não foram profícuos, porque eram liderados por religiosos que exploravam a força de trabalho indígena, impunham-lhes castigos e, ainda, abusavam de suas esposas e filhas. Além disso, muitas vezes a Coroa não fornecia

sequer o mínimo necessário à sobrevivência indígena, o que desencadeava a sua fuga para o mato.

Diante do exposto, é digno de nota pontuar que o estudo em questão não pretendeu tratar exaustivamente as confluências étnicas da Capitania goiana no Século XVIII, mas revelar, pelo léxico, alguns matizes culturais e históricos, com base nos elementos constantes no material de análise, sem resvalar em generalizações sem fundamento. cremos, assim, ter contribuído com o estudo diacrônico do léxico, assim como com os estudos acerca da História goiana.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. "A estrutura mental do léxico". In *Estudos de filologia e linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: T. A. QUEIROZ/Editora da Universidade de São Paulo, 1981. p. 130-145.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSERIU, Eugenio. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Editorial Gredos/Biblioteca Románica Hispánica, 1977.

DANTAS, José. *História do Brasil: das origens aos dias atuais*. São Paulo: Moderna, 1989.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Silva. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAFACE, Antonieta. "O campo léxico de *modernidade* – historicidade e valores culturais, circunstancialidades e situacionalidades". In ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. vol. 2. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2004. p. 31-42.

Livro para servir no registro do caminho novo de Parati – Thomé Ignácio da Costa Mascarenhas (1724-1762). Arquivo Histórico Estadual de Goiás. 1724-1762. fólhos 66-139.

LOPES, Ana Cristina Macário; RIO-TORTO, Graça. *Semântica*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

- PALACÍN, Luís. *O século do ouro em Goiás: 1722-1822, estrutura e conjuntura numa capitania de minas*. 4. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2001.
- _____.; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. *História de Goiás (1722-1972)*. Goiânia: Imprensa da UFG, 1975.
- _____. *Goiás 1722-1822 – estrutura e conjuntura numa Capitania de minas*. 2. ed. Goiânia: Oriente, 1976.
- PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- SALLES, Gilka Vasconcelos Ferreira. *Economia e escravidão na capitania de Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- XAVIER, Vanessa Regina Duarte. *Conexões léxico-culturais sobre as minas goianas setecentistas no Livro para servir no registro do caminho novo de Parati*. 2012. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. 580f.

ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA. PROVÉRBIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Denise Salim SANTOS

Algumas pressuposições

Como um conjunto de unidades dentre outros conjuntos constitutivos, os fraseologismos pertencem ao campo de estudo do léxico de uma língua que, por definição, tem por objeto certos fenômenos lexicais reunidos geralmente sob o termo “unidades fraseológicas”, ou seja, combinações de palavras que apresentam certa fixação de forma e significado, entre outras características morfosintáticas, semânticas e pragmáticas.

Apesar de haver consenso quanto à estrutura básica dos fraseologismos ou de uma unidade fraseológica – outra forma de se designarem as formações do gênero-, esse termo recobre várias modalidades que se distinguem umas das outras, às vezes, por tênues traços. Em função disso, há múltipla terminologia referente aos diversos tipos fraseológicos: provérbios, ditados, máximas, locuções, expressões idiomáticas, clichês, anexins, refranes etc., cada um deles com alguma especificidade sintática, morfológica, semântica, discursiva e/ou pragmática. Segundo Guilhermina Jorge (2012, p.61), a falta de precisão ou mesmo de coerência terminológica tem retardado o avanço dos enquadres de pesquisa no campo.

Diz-nos a pesquisadora Ana Belém Garcia Benito que “na verdade, trata-se de unidades de difícil classificação. Por um lado, partilham com os outros fraseologismos as características definitórias, tais como o caráter pluriverbal, a fixação, a idiomatidade ou a institucionalização” (BENITO, 2009).

Na literatura a respeito do tema, por exemplo, encontra-se, pelo menos, uma distinção mais evidente entre provérbio e frases feitas proposta por Benito (2009). Estas têm uma evidente funcionalidade pragmática, pois são “empregadas para”, ou “usa-se quando” e uma clara dependência da situação de uso, o que implica

serem determinadas por situações e circunstâncias muito concretas. Tal dependência afasta-as do acervo proverbial, pois se considera o provérbio uma unidade plena de sentido independentemente de algum contexto ou situação específicos. A existência ou não de autoria é outro critério apontado para distinguir, por exemplo, os provérbios das máximas. Há quem afirme que um traço distintivo entre tais fraseologismos seja a identificação de autoria de que são exemplo as “Máximas do Marquês de Maricá”.

Guilhermina Jorge buscando simplificar o excesso terminológico existente nos estudos fraseológicos, situa a fraseologia como um subdomínio da lexicologia em que se incluem vários tipos de sintagmas que selecionam alguns dos traços a seguir: “constituídos de duas ou mais palavras; não composicionalidade (lexia complexa indecomponível); sentido idiomático/ metafórico / moralizante; não substituições pragmáticas, lexicalização; enunciados consagrados pelo uso; possibilidade de existência de um duplo sentido-literal e figurado”(JORGE, 2012, p.59).

Rodrigues Lapa (1999, p.65), didaticamente, distribui os grupos fraseológicos segundo sua natureza: i) séries e unidades fraseológicas; ii) grupos fraseológicos arcaicos; iii) séries verbais; iv) séries usuais de intensidade; v) clichês. Em especial, Lapa, (1999, p.65-71) comenta que o uso do clichê - “uma locução estafada de imagens corriqueiras que não enriquecem o texto” - pode denunciar pouca competência de quem o utiliza apenas para preencher lacunas com lugares comuns, atribuindo certo tom pretensioso e falso ao texto. No entanto, segundo Lapa, a boa aplicação de um clichê pode revitalizar o texto, ou seja, aquela expressão opacificada em seu teor semântico, discursivamente bem explorada, pode valorizar aquilo que se quer transmitir.

Mas, ainda que apresentem especificidades, muitas vezes tais terminologias se alternam para tratar de um mesmo objeto, tal como ocorre com o emprego de ditado/provérbio/ditos. O irrefutável, no entanto, é que esses itens lexicais sempre marcaram presença como elemento relevante da cultura humana, por apresentarem o mundo real, as experiências do dia a dia em um puro reflexo da sabedoria popular na apreensão do mundo como produto de seu conhecimento. As inscrições egípcias, a Bíblia Sagrada, os textos da

Antiguidade confirmam a longevidade dessas formas, que continuam circulando entre os falantes de qualquer língua como recurso expressivo para demonstrar sentimentos, emoções, visões de mundo. Em Silva (2005) encontra-se um inventário de fraseologismos que têm registro na literatura latina, e resistem ao tempo sem perder a vitalidade semântico-comunicativa:

A César o que é de César (Quae sunt Caesaris, Caesari)
A Deus nada é impossível (Mihil est quod efficere non possit)
A exceção confirma a regra (Exceptio regulam probat)
A ocasião faz o ladrão (Ocassio facit furem)
Amor com amor se paga (Amor amoré compensatur)
Quem o feio ama, bonito lhe parece. (Suum cuique pulchrum)
Quem procura, acha. (Qui bene perquirunt, promptius inveniunt)

Os recursos fraseológicos são instrumentos de alta eficiência crítica e irônica, a partir de um ludismo léxico-semântico, que atenua ou acentua o impacto crítico ou denunciativo a que se propõe como ocorre em “Nem todo dia é dia (de) santo”, “Quando os gatos não estão em casa, rato passeia em cima da mesa” ou em registro mais informal “Quando o gato sai, os ratos se espalham”. Na época do julgamento do acusado de participarem do mensalão, a mídia impressa muito se valeu de fórmulas discursivas e de outros fraseologismos para manter aceso o interesse dos leitores. Isto pode ser exemplificado com a manchete de primeira página publicada no jornal *O Globo*, à época do julgamento pelo STF: “A ocasião faz o mensalão”, enunciado derivado do dito popular “A ocasião faz o ladrão”, fundamentado no princípio moralizante do provérbio original, aplicado muito apropriadamente para desmoralizar os indivíduos envolvidos no julgamento (quem participou do mensalão é ladrão).

Este comportamento linguístico, de o falante se apropriar de uma expressão tradicional em uma língua para provocar a adesão do interlocutor, é possível a partir da substituição de um dos componentes do enunciado, pois os provérbios inserem em um texto uma ideia de partilha, de igualdade entre todos os que usam determinada língua (JORGE, 2012, p. 60), facilitando a comunicação. Desta forma, os provérbios apresentam outra propriedade: são reconhecidos pelos falantes seja pela construção, forma ou conteúdo abastecidos nos valores universais e ligados ao homem no seu estar

no mundo. Ressalte-se ainda a transparência semântica que neles se apresenta. Neste aspecto admitimos que os provérbios assumem caráter de fraseologia universal: “Sua autonomia, a maior transparência semântica e a sua pertença a um legado mais universal conferem-lhe um tratamento individual” (JORGE, 2012, p.77).

Segundo Maingueneau, em matéria de expressões cristalizadas, os provérbios ocupam uma posição singular, não só porque constituem frases, com verbo (à noite todos os gatos são pardos’) ou não (‘Tal pai, tal filho’), mas também porque são as únicas seqüências cristalizadas, que fazem parte da língua, que relevam” (MAINGUENEAU, 2011, p.42).

Afirma-se ainda do significativo repertório de provérbios, sobre os quais nos debruçamos para este estudo, que todos os seus elementos apresentam, pelos menos, dois traços comuns: um, já citado, é refletirem uma cultura em determinado tempo-espaço. Em um de seus estudos sobre *aforização*, Maingueneau nos informa que a citação de um provérbio deve ser reconhecida pelos alocutários, sem que haja necessidade de o locutor indicar a fonte ou empregar verbos que indiquem citação: *o caráter de citação é marcado apenas por um desnível interno à enunciação, que pode ser de natureza gráfica, fonética, paralinguística.* (MAINGUENEAU, 2011, p.43). Tal reconhecimento consagra a formulação proverbial como pertencente ao *Thesaurus* de uma língua, isto é, ao conjunto de enunciados que circulam em dada comunidade linguística e dela é indissociável.

O outro aspecto a ser observado no emprego dessas unidades fraseológicas é o de serem adotados pelo gosto popular dos falantes de uma língua, no seu mais amplo espectro, a tal ponto que essas unidades, à exceção, talvez, dos fraseologismos bíblicos, têm a origem apagada (no caso dos fraseologismos autorais como as máximas) e passam a circular como uma expressão simples, corriqueira, mas ainda bastante eficiente nos atos de comunicação. Essa apropriação pelos falantes das frases cristalizadas atribuídas à “sabedoria popular”, de acordo com Greimas, permite ter-se a *impressão de que o locutor abandona voluntariamente sua voz, tomando outra de empréstimo a fim de proferir um segmento de fala que não lhe pertence propriamente e que ele está unicamente citando* (Apud MAINGUENEAU 2011, p. 45). O analista do discurso denomina

tal comportamento discursivo como *hiperenunção* efetivada por um *hiperenunciador* que domina os dois interactantes envolvidos no processo de comunicação.

Em função dessa naturalidade de uso de expressões proverbiais pelos falantes nativos, encontra-se uma bibliografia bastante significativa onde estão registrados estudos voltados para o ensino de línguas estrangeiras. Qual seria a reação de um estudante de português para estrangeiros, por exemplo, diante do ditado popular, por exemplo, “O mal do urubu é pensar que boi está morto”? Será que a depreensão de um significado como “alguns pensam que são mais espertos que os outros” ou “o espertinho se dá mal” ou ainda “aqueles que pensam ser muito espertos podem ser surpreendido com alguém mais esperto que eles” ou, mais sinteticamente “oportunismo mal sucedido”? Todos esses desdobramentos semânticos são muito complexos para o aprendiz estrangeiro, porém mais rapidamente inferidos pelos falantes nativos.

Isto porque a identificação das unidades fraseológicas demanda a compreensão de condições não só linguísticas, mas também extralinguísticas. Estas dizem respeito ao domínio do *Thesaurus* comum, como já foi comentado anteriormente. Aquelas dependem, por exemplo, do conhecimento de que o sentido contido em um provérbio não depende exclusivamente da soma dos sentidos de cada unidade constituinte do item fraseológico.

Assim, podemos ver as unidades fraseológicas como uma tradição discursiva, ou seja, a repetição de uma forma textual que adquire *status* próprio de signo de altíssimo grau de lexicalização. Essas construções são relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais unidades sígnicas da língua que constituem a competência discursiva dos falantes em língua materna, segunda língua ou língua estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que muitas vezes o seja de forma inconsciente.

Há na mídia escrita o recorrente apelo a esses itens fraseológicos da língua. Em artigo publicado no jornal *O Globo* (10/01/2013), Luiz Garcia emprega a frase feita “dar nome aos bois” para ratificar a importância da troca da expressão “auto de

resistência” ou “resistência seguida de morte” por “lesão corporal decorrente de intervenção policial como primeiro passo para a mudança do comportamento da polícia Municipal de São Paulo, por si só uma frase popular:

Até agora, o registro oficial dessas mortes usa linguagem pouco precisa: falam em “auto de resistência” ou “resistência seguida de morte”. Isso vai mudar em São Paulo: os boletins oficiais registrarão “lesão corporal (ou morte) decorrente de intervenção policial”. Mudar a linguagem, obviamente, não garante mudança no comportamento. Mas é um bom começo. “Como se dizia antigamente, é sempre importante dar nome aos bois”. (grifo nosso)

A crônica de Joaquim Ferreira dos Santos intitulada “Metendo a língua onde não é chamado”, produzida quase que totalmente com o apelo aos fraseologismos comuns entre os falantes do português, é feliz resultado de um trabalho de construção textual baseado na articulação de expressões, ditados, frases feitas, chavões, slogans, provérbios em que “as palavras pareciam usar galochas”:

A língua mexe, pra frente e pra trás, e assim como o bacana retornou guaribado para servir de elogio nos tempos modernos, pode ser que breve, na legenda de uma foto da Daniela Cicarelli, os jornais voltem a fazer como diante da Adalgisa Colombo outrora, e digam que ela tem it, que ela é linda, um chuchu. São coisas do arco da velha, vai entender?! Não é só o mistério da ossada da Dana de Teffé que nos une ao passado. Não saberemos nunca, também, quem matou o mequetrefe, a pinimba, o tomar tenência e o neca de pitibiribas, essas delícias vocabulares que enxotadas pelo bom gosto gramatical picaram a mula e foram dormir, como ursos no inverno, numa página escondida do dicionário. (SANTOS, 08/09/2003. O Globo. *Segundo Caderno*)

A publicidade também recorre a essa intimidade dos falantes com os provérbios para persuadir o consumidor, como ocorreu na matéria publicada no jornal “O Globo em 24/08/2012, em que provérbio é usado como uma sugestão relativa a um novo paladar do produto em divulgação na matéria:

Caetano, por sua vez, como sempre, foi contraditório. Disse que preferia cerveja porque é amarga e que ele não gosta de sabor amargo. Entendeu? Nem eu. Mas, aí, ele explicou. Disse que gostava mesmo era de vodka, mas que, por razões óbvias, relacionadas à idade, preferia pegar leve e por esse motivo bebia

cerveja, pois sendo amarga, não lhe trazia tanto prazer. Consequentemente, bebia menos.[...]
Alô, alô, mestres cervejeiros, Caetano acaba de completar 70 anos. Que tal criar uma cerveja com pouco amargor para ele? Enquanto isso, vamos degustando uns IBUs por aí. Pois uma coisa é certa: o que amarga cura e o que aperta segura.

Hudnilson Urbano (2008) diz que as expressões reconhecidamente populares, marcadas pela espontaneidade, naturalidade, expressividade criativa e a economia do efeito comunicativo na escrita formal destacam-se pelo aproveitamento literário ou não literário. No artigo “Admirável Brasil novo” de Nelson Mota (O Globo, 23/07/2010), a tradição significativa dos provérbios serve de suporte à transgressão discursiva para obtenção dos efeitos de sentido desejados pelo jornalista. Ali, o articulista descristaliza 27 provérbios populares, empregando diferentes artifícios linguísticos para apontar o caos ético e moral da vida política do país, como se comprova a seguir:

Admirável Brasil novo

Estamos vivendo a alvorada de uma nova era no Brasil, com grandes transformações econômicas e sociais, gerando novos significados para velhas expressões. E até novos conceitos filosóficos, como “minto, logo existo”, como foi comprovado nos depoimentos das CPIs.

Atualmente, os empresários não querem mais ter lucro, eles só trabalham para gerar empregos. Os bancos e grandes empresas só pensam em salvar o planeta, pela sustentabilidade. As organizações não governamentais são sustentadas pelo governo. Só falta o almoço grátis. Modernizamos até mesmo provérbios universais consagrados pela sabedoria popular. As apavorantes galerias de fotos de nossas casas legislativas são o desmentido cabal de que as aparências enganam. Nas Comissões de Ética, ladrão que julga ladrão dá cem anos de perdão, e é mais fácil o Marcelo Camelo passar pelo buraco de uma agulha do que o STF condenar um parlamentar. Aqui se faz e aqui se apaga. No Brasil, o ladrão faz a ocasião, com emendas parlamentares e contribuições de campanha. Porque a liberdade deles começa onde termina a nossa.

Neste país, quem dá (dinheiro público) aos pobres, empresta aos seus, naturalmente eleitores. Contra fatos não há argumentos, só bons advogados e lobistas eficientes. Macacos velhos têm suas cumbucas em paraísos fiscais, dinheiro sujo não se lava em casa. São partidos, partidos,

negócios à parte – a parte de cada um no negócio. Afinal, tudo vale a pena se a multa é pequena.

Como se vê no noticiário político, mentir e coçar é só começar, conversa mole tanto bate até que cola, e CPI que é ladra não morde. Quem não mama, não chora. Aqui, o barato não sai caro, no senado sai de graça. O segredo é a lama do negócio.

No Brasil, as tristezas não pagam dívidas de campanha, quando um burro fala os outros aplaudem, os cães ladram e a caravana é assaltada, e quando um não quer dois não roubam, chamam mais gente: os meios justificam os afins.

Aqui se dá a Lula o que se dá a Deus e a César, talvez o Senado, porque Lula é a voz do povo e dá a bolsa conforme o eleitor. O príncipe é o sapo. Só espero que quem o voto fere pelo voto seja ferido. (Nelson Mota. “O Globo”. 23/07/2010. p. 7)

Em outro artigo publicado na Revista Veja, Sergio Rodrigues se propõe a explicar por desdobramentos metalinguísticos a significação do provérbio “O seguro morreu de velho”, uma das “pílulas de sabedoria popular” bem como sua estruturação. Desta publicação interessa-nos mais especificamente o trecho a seguir:

“O adjetivo seguro qualifica um sujeito que foi subtraído da frase por elipse: homem ou indivíduo. Apólices não vêm ao caso aqui. Mas me justamente essa expressão econômica, sintética, caracterizadora do gênero, que abre a porta para leituras frontalmente contrárias ao espírito da coisa.[...] Como se sabe, a ideia por trás de “o seguro morreu de velho” é bem mais conservadora. Desdobrando suas cinco palavras – numa tentativa de explicar tudo, inclusive o óbvio – poderíamos parafrasear a sentença assim: o homem precavido, aquele que sabe se pôr a salvo dos perigos da vida, também morre, pois da morte ninguém jamais escapou, mas esta lhe chega em idade avançada e pelo caminho das causas naturais “Afinal, prudência e canja de galinha...(NOGUEIR, *Veja*: 30/11/2011.)

O aspecto convencional do fraseologismo é tão significativo que, não raro, o compartilhamento e o domínio dessas formas lexicais permitem que apenas parte da unidade fraseológica seja apresentada para que o todo significativo tenha o efeito discursivo atingido, principalmente em se tratando de estruturas bimembres. Podemos exemplificar com o fechamento do parágrafo de citado acima em que o jornalista emprega apenas parte do item. O emprego

da pontuação adequada – reticências - sinaliza ao leitor que é dele o trabalho de completar o enunciado fraseológico por compartilharem esse material linguístico

Outras unidades servem também de exemplo com um dos ditados populares já citados: “Quando os gatos não estão em casa, rato passeia em cima da mesa”. Cremos que a referência à primeira parte do dito, encaixada em uma situação discursiva, “Quando os gatos não estão em casa...” seja suficiente para apreensão do restante da mensagem. O mesmo pode ser aplicado a “Para bom entendedor ...(pingo é letra)” ou “Água mole em pedra dura...” (tanto bate até que fura) e assim por diante.

Neste ponto, trazemos a esta reflexão a palavra do estilólogo Marcel Cressot a respeito da relevância da entoação para as diferenças essenciais a determinadas expressões. No caso em pauta, diria, que a entoação se incumbe de completar o que foi economicamente omitido pelo falante ao apresentar apenas parte do provérbio. Diz Cressot que “a língua escrita dispõe de magro teclado de pontuação; a língua oral, em contrapartida, dá entoação, cuja importância estilística é considerável” (s/d: 45). Prosseguindo, o estilólogo afirma que muitas fórmulas de gentileza, se desgastam com o uso e passam a constituir chavões, meramente fáticos na interlocução, principalmente pelo ensurdecimento entoacional. No entanto, a expressividade volta, se a intenção discursiva for, por exemplo, a de instaurar, uma ironia, uma crítica ou mesmo instaurar uma antífrase. Tais observações se aplicam muito bem aos provérbios.

1. Os provérbios na sala de aula

Considerando os aspectos arrolados até aqui, questionamos a restrição feita ao emprego de tais unidades, principalmente na produção textual daqueles que são instados a elaborar textos em determinadas situações como vestibulares, concursos, avaliações para recrutamento de pessoal etc. O que se deve restringir ou criticar é o uso improdutivo dos fraseologismos como recurso para suprir a falta do que dizer, na maioria das vezes, sem qualquer valor discursivo. Neste caso o clichê, assim como quaisquer outros itens fraseológicos, se esvazia de toda a marca cultural, histórica e social

que o provocou, consolidou e conservou até os dias atuais e, por esta razão, são identificados como fórmulas desgastadas, esclerosadas e outras pejoratividades muitas vezes injustas nos textos em que estão empregados.

A identificação dos provérbios como marca cultural, histórica e social nos permite afirmar que o trabalho com tais unidades pode ser muito produtivo na ampliação da competência lexical e expressiva dos alunos de Língua Portuguesa. A exploração da análise / síntese do valor semântico dos provérbios se apresenta como um eficiente exercício sinonímico. Outros provérbios podem ser associados semanticamente como fez Sergio Rodrigues: “Confia no futuro, mas põe a casa no seguro”; “Quem corre pelo muro não dá passo seguro”; “Não troque o certo pelo duvidoso”; “Mais vale um pássaro na mão que dois voando”, “Macaco velho não põe a mão em cumbuca”. Os sentidos contrastantes também podem servir de provocação expressiva: “Quem não arrisca, não petisca”

A construção/desconstrução dessas unidades textuais cristalizadas permitem explorar o ludismo, com o surgimento de formações híbridas inusitadas, mas que devem atender à coesão interna de seus elementos. Se Bartolomeu Campos Queirós, premiado escritor brasileiro pode desconstruir provérbios e obter efeitos e sentidos dos mais ricos como em “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”

“Contei ao avô e ele me pediu segredo, “Quem fala muito dá bom-dia a cavalo” afirmou. Fiquei na maior vontade de encontrar um cavalo para cumprimentar.”

“Eu sempre ouvi dizer que a esperança é a última que morre... No caso das moças, a Esperança partiu primeiro mesmo.”

“Na terra de cego quem abre cinema é doido.”

“Como eu aprendi que para bom entendedor meia palavra basta, eu tirava o fim das palavras e criava adivinhações.”

“Um biscoito duro de roer.”

“Matar duas sopas com um mosquito só.” (QUEIRÓS: 1996)

Ou na canção de Chico Buarque de Holanda intitulada “Bom Conselho”

Ouça um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa

Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado, quem espera nunca alcança
Venha, meu amigo
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar
Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade

ou o discurso publicitário

“Que atire o primeiro copo de cerveja, vazio, por favor, aquele que não se deliciou com uma pilsen e uma linguiça frita.”

Ou o discurso do jornalismo esportivo

“Como um raio, tudo que reluz é Bolt,”
“A mão que bate é a mão que afaga”

por que não explorar esse filão nas aulas de língua? Por que não estimular os alunos nas aulas de LP, tornando-a mais interessante, ao mesmo tempo em que se valoriza a cultura, a sabedoria popular ou os conceitos universais que regem as relações homem-mundo? Ficam aqui algumas sugestões de atividades possíveis de serem realizadas nos cotidiano das salas de aula de língua portuguesa:

- Identificar fraseologismos com valor semântico equivalente ou oposto.
- Agrupar fraseologismos por tema ou pela mensagem que pretendem transmitir (solidariedade, individualismo persistência, justiça, relações sociais marcadas).
- Explicitar o sentido apreendido de dado fraseologismo.
- Sintetizar o conteúdo semântico com o mínimo de palavras possível.
- Pesquisar a fonte de determinados provérbios e locuções.

- Reconstruir provérbios e expressões idiomáticas respeitando princípios sintáticos e a existência de (um novo) sentido.
- Observar e comentar as diferentes estruturas e os recursos empregados na construção dos fraseologismos, (estrutura, matriz, rima, seleção vocabular, metáfora, metonímia).
- Distinguir as diferentes intenções discursivas expressas.

Considerações finais

Concluimos esta reflexão sobre os provérbios como unidades do léxico trazendo o pensamento de Maria Luiza Ortiz Alvarez que afirma ter

o provérbio tem um caráter de fraseologia universal; esta ideia é crucial para o provérbio e denota uma abordagem específica, considerado à parte dos outros tipos de fraseologia. A autonomia do provérbio, a maior transparência semântica e a sua pertença a um legado mais universal precisamente pelo seu caráter mais moralizante, conferem-lhe tratamento (2012, p.358)

O uso cotidiano de uma língua por seus falantes nativos ou não registra o recurso frequente às unidades fraseológicas pelo enriquecimento expressivo e pela praticidade na economia de esforço para compor o ato comunicativo, isto porque tais fatores estão intimamente em relação com a prática do coloquialismo linguístico. Eis a razão de enfatizarmos o trabalho com os provérbios em aulas de língua portuguesa para os falantes nativos ou para estrangeiros interessados em aprender português. Afinal, água mole em pedra dura...

Referências

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Estudos fraseológicos no Brasil: estado da arte*. In _____. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2012. (p. 355-375).

BENITO, Ana Belém Garcia. *Na periferia da fraseologia: estudo contrastivo dos enunciados fraseológicos do português e do espanhol nas aulas e LP*²¹.

²¹ Disponível em: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sig49/01.pdf. Acesso em 20 junho 2013.

In MARÇALO, Maria João *et alli Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar colunas*. Évora: Universidade e Évora, 2009.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa. Editora 70, s/d

JORGE, Guilhermina. A tradução nos estudos fraseológicos. In ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011, p. 249-275.

_____. A tradução nos estudos fraseológicos. In ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011, p. 59-90.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 4d. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *A aforização proverbial e o feminino*. In MOTTA, Ana Raquel e SALGADO, Luciana (Org.). *Fórmulas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011, p.41-57.

MONTEIRO-PLATIN, Rosemeire Selma. Produtividade fraseológica: do cognitivo ao cultural. In SILVA, Suzete (Org.) *Fraseologia e CIA*. Londrina: Ed UEL, 2012, Vol. I. 123-148.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer contas de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

SILVA, José Pereira da. *Ensaio de filologia*. 2ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2005.

URBANO, Hudnilson. *Um aspecto do português popular do Brasil: sua fraseologia*²². 2008

_____. *Da fala para a escrita: o caso de provérbios e expressões populares*²³.

²² Disponível em: www.fflch.usp.br/dlc/lport/pdf/slp18/04.pdf. Acesso em 20 junho 2013.

²³ Disponível <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/hudnilson.urbano.pdf> 2008. Acesso em 20 junho 2013.

INCLUSÃO SOCIAL E COTIDIANO HIPERMIDIÁTICO LÉXICO, LEITURA E ENSINO SUPERIOR

Eliana Meneses de MELO

Apresentação

Educação com melhor qualidade para todos os brasileiros se materializa como um desejo presente no cotidiano de nossa sociedade e está presente em diferentes manifestações discursivas. Diferentes atores ligados à educação são responsáveis por apontar caminhos para a edificação da cidadania através da escola de qualidade dialogam com o clamor das ruas da nação. Melhores resultados em termos da formação de nossos jovens aparece como tema que permeia a condução do tempo em nossa sociedade. E até por isso, muitas são as propostas e estudos elaborados com a finalidade de adicionar ações positivas para os vários aspectos sobre os quais recaem as críticas.

Nos últimos anos, através dos programas de políticas públicas voltados à inclusão social como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), observamos a ampliação do número de Universidades Federais por todo o território, cresce a quantidade de jovens a ingressarem no ensino superior e junto às avaliações sobre desempenho distante do desejado. Procurando construir uma “sociedade livre, justa e solidária”, conforme o texto constitucional em seu artigo 3, muitas foram as realizações, entretanto ainda estamos longe dos indicadores próprios da justiça e igualdade social.

O ensino superior se constitui no espelho das diferenças. Temos as IES que, no tocante à qualidade de ensino, são adjetivadas em públicas ou privadas, resultado de uma configuração maior ou menor valia. O grande direcionamento das políticas públicas de inclusão tem como grandes aliadas as IES particulares, nas quais se formam a maioria de nossos estudantes. As breves menções sobre o amplo espaço discussões relativas ao ensino superior brasileiro, objetiva tão somente situar o contexto sobre o qual se desenhou este trabalho.

O olhar da pesquisa foi direcionado aos alunos iniciantes no ensino superior em IES do Alto Tietê. O fato dos alunos apresentarem deficiências nas habilidades ligadas ao universo da língua portuguesa, já se constitui ponto comum nas diferentes avaliações vindas ao longo das duas últimas décadas. Tanto é verdade que passamos a encontrar nas matrizes curriculares de diferentes cursos de graduação disciplinas como *Comunicação e Expressão*, *Leitura e Produção Textual* e em muitas o diálogo com Iniciação à pesquisa fica evidenciado.

Neste estudo a atenção está direcionada ao léxico, à linguagem e conhecimento. A problemática está vinculada à produção do conhecimento, à assimilação e transposição de conceitos. Em que medida opera-se a compreensão de termos que perpassam as disciplinas do curso em diálogo com as manifestações discursivas sociais as quais se incluem o ambiente organizacional? Se o vocabulário apresenta marcas restritas no tocante à polissemia, os contextos de ocorrência definidores de sentidos não seriam observados, comprometendo, portanto, o processo de aprendizagem e a formação como um todo.

Finalizando, apresenta-se um estudo de caso, parte integrante de projeto de pesquisa destinado ao ensino nos cursos para tecnólogos. A exploração do vocabulário foi ponto integrador para a análise destinada aos componentes semânticos do léxico em circulação no repertório dos estudantes em análise. Os conceitos operacionais básicos para seleção do léxico, sinônimos e semas tiveram como guia conceitual Lyons (1980), Ducrot (1987) e Benveniste (2006.)

2. Matrizes curriculares e os Docentes de Língua Portuguesa

O aluno jovem adulto transporta para a sala de aula suas representações territoriais e culturais, as marcas de realidades sócio-política-econômica que lhe caracterizam identidade simbólica. Estas tendem a manifestarem-se no âmbito da oralidade, escrita e leitura, uma vez que a visão de mundo está presente na percepção e nos recortes de atuação no mundo. A questão é complexa, principalmente quando o ponto de reflexão recai sobre o ensino da língua materna.

Muitos são os estudos realizados com a preocupação em ampliar as bases reflexivas para os profissionais do ensino da língua portuguesa. A premência está presente nos PCN, nas pesquisas acadêmicas da linguística em seus diferentes recortes e nos estudos interdisciplinares. Para além do ensino fundamental e médio, a universidade procura meios para fornecer aos seus alunos subsídios que o permitam de a inclusão no saber aprender e vivenciar o conhecimento.

A atuação do docente de disciplinas que trabalham com a língua portuguesa nesse processo de inclusão social é de fundamental relevância. Trilhar novos caminhos para o efetivo ensino é o desafio. Entretanto, muitas vezes esses docentes são desmotivados em função de tomada de posições vindas do ensino mercantilista que considera disciplinas de comunicação, leitura e produção textual como aquelas que devem fornecer instrumentos operacionais para a superfície de expressão. Estas disciplinas são passadas para EaD, somando turmas, por exemplo.

Observa-se ainda que muitas vezes o aluno acredita na inoperância das disciplinas voltadas às práticas das linguagens, que são disciplinas sem função objetiva, distante do cotidiano profissional e assim terminam por fortalecer a visão de muitos gestores contemporâneos das IES particulares. Lidar com a realidade que se propaga e criar ações que a transforme é o percurso a ser adotado pelo docente e que fundamenta a ação narrada e neste trabalho. Um ponto a ser observado recai sobre as ementas, semelhantes em várias instituições, “linguagem, parágrafo, coesão, coerência textual, narração, descrição e dissertação”. Não obstante sejam estes pontos importantes, como trabalhar com estes conceitos sem que a disciplina se torne uma retomada ao já visto?

Em conformidade com as práticas pedagógicas: quem é o universitário da inclusão? Sujeito que se constitui em nível do saber nas escolas públicas e traz consigo as características desse cenário. Entretanto, em vida social, são jovens das novas tecnologias, da sociedade ligada às redes sociais, o leitor plural de fragmentos, rico em diversidades temáticas vindas dos espaços midiáticos. Frágil, no entanto, nos recursos linguísticos para os vários contextos de ocorrências frente aos múltiplos discursos sociais.

Qual ensino de língua para tal cenário? Por certo que o estudo que caminhe pela hipertextualidade e pelas diferentes leituras, que conduza ao enriquecimento do olhar sobre o mundo. Entender relações de compreensão e apreensão do sentido dos sujeitos alunos é fundamental para a criação de novos caminhos que ajudem os profissionais da linguagem nos ambientes das IES das inclusões sociais. Neste caso, estudos em torno do léxico permitem que se identifiquem traços de sentido nas relação de recepção e produção do sentido, assim como são essenciais para a produção e comunicação do conhecimento. Trata-se do universo vocabular, do repertório com o qual o sujeito se relaciona em seu cotidiano com o entorno.

1. O léxico e contexto de ocorrência no âmbito da pesquisa

O Século XX trouxe a tona estudos, bases conceituais que apontaram para o elo entre linguagem, sociedade, cultura e seres humanos, que nos tempos contemporâneos já se tornaram clássicos. Apenas em caráter exemplificativo, referenciam-se os trabalhos de Sapir, Whorf, Pottier, Harris, Benveniste, entre outros. Pensar o léxico na dimensão social e cultural da língua significa, em primeira instância, ter em mente o trabalho coletivo que está presente no léxico de qualquer realidade linguística. Fruto da criação coletiva, o léxico é uma propriedade da comunidade que, através dele, cria recria e atualiza valores, manifestando-os no conjunto de suas múltiplas produções discursivas.

Reside na significação a referência a uma dada realidade constituída pela relação entre o olhar e sentir da comunidade criadora. É através de articulações interna e externa aos diferentes textos que se apreende o sentido possível. O sentido produzido nas comunicações está envolto à sintaxe pela qual circulam atores de um discurso no contexto da enunciação. Esses sujeitos trazem aos cenários discursivos a memória das experiências vivenciadas, revestidas dos traços de cultura.

Sendo sujeito que vivencia as dinâmicas da linguagem, o aluno detém de suas experiências no meio social um domínio simbólico manifestado no conjunto lexical por ele utilizado. As escolhas de léxico trazem traços de sentidos que espelham dinâmicas discursivas

sociais. Desta forma, a primeira parte do trabalho foi escolher fazer o levantamento de termos e expressões presentes no interior de cada disciplina do primeiro semestre do curso de tecnólogo em Logística em diálogo com as demandas discursivas sociais.

Do primeiro procedimento foram identificados os seguintes eixos temáticos: *diversidade, identidade, sustentabilidade, direitos humanos e qualidade de vida*. Além de estarem presentes no conjunto das disciplinas, os termos, considerados palavras-chave circulam em vários discursos midiáticos e não são estranhos para os alunos, mesmo que os traços de sentido definidores representem conceitos equivocados ou fragmentos.

O segundo momento da pesquisa voltou-se às práticas de leitura e produção textual. Neste caso, os textos e fragmentos textuais vieram das disciplinas e de pesquisa realizada pelos estudantes. Após esses procedimentos, realizou-se levantamento de termos de maior ocorrência nas produções textuais, levando – se em consideração os aspectos sinonímicos. Do resultado elaborou-se um pequeno questionamento objetivo sobre a proximidade ou distanciamento dos traços de sentido em relação às palavras-chaves iniciais a partir dos critérios de sinonímia e antonímia. Cumpre destacar que dos 43 alunos participantes do projeto, 32 responderam à questão solicitada, aplicada no final do semestre.

Assinale a alternativa que na qual o sentido, segundo seu entendimento, mais se distancia da palavra:

1- DIVERSIDADE: gênero (14); cultural (3); ambiental (1); realidade (14).
2- IDENTIDADE: gênero (6); cultural (6); ambiental (9); realidade (9).
3-SUSTENTABILIDADE: econômica (16); ambiental (4); cultural (9).
4- DIREITOS HUMANOS: cultural (15); Sociedade (3) violência urbana (5); igualdade (9).
5-QUALIDADE DE VIDA: finanças (2); sociedade (12); educação (15) ambiental (12).

Tabela – Termos e escolhas

Embora os procedimentos adotados para a pesquisa possam ser aplicados em diferentes níveis do ensino, a escolha por Tecnólogos em Logística levou em consideração o fato de que o aluno

dessa modalidade de curso se constituir no mais carente de recursos linguísticos. No campo profissional eles atuam no denominado “chão de fábrica”. São trabalhadores sobre os quais as mudanças dos ambientes organizacionais contemporâneos também exigem visão sistêmica e estratégica no conjunto das ações do cotidiano profissional.

Fornecer a esse estudante um nível de conhecimento que amplie sua visão de mundo e o permita atuar profissionalmente atendendo as demandas de mercado e da sociedade, além de relevante, torna-se um desafio. Os procedimentos investigativos permitiram avaliar de que maneira o conhecimento se integra ao universo vocabular do aluno e se transfere para o conjunto das disciplinas e dialoga com a realidade profissional.

Cada discurso contém determinantes para a sua leitura, diretamente implicados aos seus estatutos discursivos e ao conjunto de signos em torno dos quais se formam e se manifestam. Quando se mergulha nas dimensões dos signos, símbolos e nas várias linguagens evidencia-se os traços de sentido que definem entendimento sobre os objetos e conceitos. No caso da pesquisa realidade, foi possível observar o crescimento do estudante no tocante às operações cognitivas relativas à polissemia, perceptível nas escolhas que realizaram. Elas resultam de uma compreensão dos aspectos dinâmicos da linguagem.

Destacam-se para este ponto as seleções torno de *Diversidade*. Entre as escolhas presentes na pesquisa, destacou-se *gênero* e *realidade*. As demais escolhas também fazem parte dos temas contidos em *diversidade*, todavia a se considerar o conjunto das manifestações discursivas hipermidiáticas, o sentido de maior ocorrência está ligado a gênero e a realidade brasileiro, por exemplo. O Aluno transpôs em sua escolha este registro, muito embora o que se presencie no eixo sincrônico é a expressão diversidade cultural.

Em continuidade, o registro conceitual e também midiático manifesta maior ocorrência para enunciados que destacam que a realidade cultural brasileira é marcada pela *diversidade cultural*. Neste caso, surge como visão de mundo a diversidade *social, econômica* com traços constituintes da diversidade brasileira, mesmo não tendo estes dois vocábulos recebido referências na pesquisa.

Outro ponto importante reside na observância das transformações observadas nas práticas de leitura e a apreensão do contexto de ocorrência. O aluno escolheu sentido em função de sua visão de mundo, de seus valores e não somente em função dos discursos que circulam em diferentes espaços midiáticos, tal é o caso de *Qualidade de Vida* e de *Direitos Humanos*. No caso de *Sustentabilidade*, excluir economia implica em ter um entendimento parcial sobre o assunto. O docente da disciplina economia direcionou as abordagens para mercado financeiro.

2. Leitura, o léxico e libertação das significações

De certa forma, podemos compreender a leitura enquanto atividade social, lemos o que está escrito, seja qual for o sistema da escritura: reside na vida em comum a necessidade que temos de ler. Lê-se o que está de alguma forma, escrito. Um sujeito leitor que se relaciona com o texto da leitura e que apreende sentidos em consonância como a experiência e conhecimento diante da linguagem e da forma como o outro, sujeito escritor materializou suas ideias. (MELO, 2008)

No universo prosaico do nosso viver, então, estamos a ler, a desmanchar sistemas. E na medida em que os lemos, novamente os recobrimos em novas redes de sentido. Assim, quando comunicamos nossas experiências ,passamos para outros a ação de desmanchar a linguagem externada. Dos atos de cifrar e decifrar, chegamos à complexa rede sêmica, ao mundo infinito dos sentidos.

Flusser (2010) reporta-se à semiótica verbal, ao léxico e ao registro através da escrita dos signos verbais, carentes de sujeitos leitores que os desmanchem e libertem significações. “Quem escreve estende a mão para outro, para alcançar o decifrador”. Escritor e leitor são atores de um processo afetivo de trocas:

Decifrar é selecionar o conteúdo de seus recipientes. É um desdobrar daquilo que o cifrador recheou, dobrou e tornou implícito nesses recipientes. E isso não apenas ao nível das cifras isoladas, mas em todo nível da mensagem codificada. (...) Os olhos voam majestosamente ao longo das linhas, por ocasião da decifração, e colher facilmente os conteúdos cifrados (FLUSSER: p. 100)

É na leitura do escritor pelo outro que o escritor se configura de fato como escritor. Se o ato de materializar em cifras, de escrever e buscar decifradores é um *gesto político*, o leitor, ao debruçar-se sobre o que foi *codificado e cifrado* pelo sujeito da escrita também é sujeito de um *gesto político*. Ele realiza a ação de “energizador” de sentidos. Seu ato, solitário em nível de superfície, se constitui no sopro vivificador das ideias do outro.

Ainda que separados no tempo e no espaço, leitor e escritor dialogam, conflitam, irmanam-se em torno do verbo. O leitor é plural tal como os sentidos por ele colhido, uma vez que ao aceitar o gesto político e apresentar-se como decifrador, lê o outro a partir de suas experiências, de sua memória de decifrador. Leitores se sucedem e na medida em que outros olhares leem o que fora cifrado, o escritor amplia-se, tornando maior seu gesto político. O livro se reveste em sujeito auxiliar do gesto político. Metonimicamente, o escritor está contido no livro e os espaços por onde ele circula são espaços propícios para capturar decifradores (MELO, 2010).

Em tempos da comunicação informatizada, pelas páginas da web, das redes sociais, as conversas são marcadas pela rapidez, ou pela facilidade em comunicar-se com um escritor para além do foi escrito. O tempo para a reflexão também é outro já que uma questão surgida durante a leitura pode receber de outro texto um auxílio para reflexão de maneira mais instantânea. Nosso estudante pertence ao tempo dos múltiplos e rápidos diálogos hipermidiáticos. Diferentemente de outras gerações, para ele o conhecimento mais assiduamente pelos caminhos eletrônicos.

Como sabemos, enquanto maneira de comunicar informação e conhecimento, a forma hipertextual se caracteriza justamente pela liberdade através da qual os componentes do texto serão lidos. O leitor, ao escolher uma dada sequência, cria novas narrativas e interpretações. Atua como sujeito de um processo que lhe permite vivenciar a experiência de elaborar um recorte a partir de seus referentes culturais, em conformidade com os vários diálogos firmam as relações sociais e comunitárias.

Em caráter descritivo, a construção do hipertexto é elaborada com base em pequenos “nós” que podem ser comparados ao conceito de página, ou ainda à unidade menor na comunicação do

sentido: o parágrafo. Os “nós” são relacionados entre si (*link*) pelas possibilidades de caminhos pensados por aqueles que atuam na criação e configuração de hipertextos.

As passagens pelas diferentes páginas são marcadas através de sistemas menores de representação. São os símbolos, signos indicativos dos vários percursos possíveis para a leitura. Marcuschi destaca que a comunicação mediada por computadores abrange todos os formatos de comunicação e os gêneros característicos emergentes nesse contexto. Para ele a internet possa assumir a carga semântica e pragmática de um sistema completo. (MARCUSCHI, 2008, p. 199)

Ao leitor, torna-se possível deslocar-se de um universo de linguagem para outro: de um fragmento verbal para outro sonoro, fotográfico e assim sucessivamente, mas a presença do léxico está presente em seus aspectos semânticos, como possuidores e ao mesmo tempo condutores de sentido e bases para reflexões. O ato de ler como alguém que desmancha a construção do outro nos termos de Flusser permanece, mesmo que objetivado.

No contexto assumido para nossas reflexões, os procedimentos de leitura que marcam as ações em busca do conhecimento pelo leitor dos espaços hipermediáticos, podem se constituir em ferramenta para o Discurso Pedagógico.

Há uma cultura digital e ‘leitores’ que se relacionam com esta cultura compartilhada nos termos da contemporaneidade. Não obstante ser a educação a base deste relato, importante trazer para aqui uma indagação sobre a cultura digital. Não há uma estética única, ao contrário, justamente por ser hipertextual ela expressa variedades discursivas que vão objetividade à subjetividade. Em termos do cotidiano, as redes sociais, as notícias são constituídas por mensagens rápidas, com léxico reduzido.

O estudante é leitor e produtor dos textos rápidos, fato que pode implicar na assimilação da língua portuguesa junto a signos reduzidos tais como os *emoticons*, as abreviações, os termos em inglês ou siglas vindas da tecnologia digital. Todos os fatores apresentados implicam em um leitor de linguagem que privilegie a eficácia em rapidez de mensagem. Vocabulário reduzido,

entendimento comprometido, entretanto a pesquisa conduzida utilizou leituras plurais e situações de aula, com os termos circulando segundo as exigências conceituais de cada disciplina.

O elemento unificador dos múltiplos sentidos foi o trabalho realizando em produção textual. Leituras livres, linguagens livres seguindo as escolhas dos estudantes. O resultado nos mostra que o campo lexical dos pesquisados expressa a visão atual dos termos, as marcas culturais em movimento nos meios midiáticos. Há nas escolhas um olhar atual. O sentido atribuído aos vocábulos isoladamente revela a identificação, por parte do aluno, de sentidos definidos em função de diferentes contextos de ocorrência: o aluno lê conotações, cria metáforas e associa sentidos.

O mundo que nos rodeia é o mundo dos muitos discursos que percorrem as múltiplas ações e reações em nossa vida cotidiana. Livres e ao mesmo tempo presos nos constantes diálogos que mantemos, as linguagens são reveladoras de nossas marcas culturais e das mudanças que somos capazes de empreender. Pensar o homem nas dimensões da complexidade contemporânea nos leva a uma gama enorme de percursos revestidos por signos em múltiplas significações, sempre recortados, e a eles adicionadas novas possibilidades discursivas.

São as linguagens em criação e recriação a percorrerem os espaços do contraditório. É o verbo e as imagens que se associam em torno dos discursos hipermidiáticos em suas variadas formas de consumo cultural, entretenimento e que ao mesmo tempo em que integram diferentes sujeitos do corpo social, espelham as diferenças entre o imaginário e o lúdico a partir do espaço geográfico de residência e circulação.

Em um primeiro nível, ao ser ter como interesse reflexivo às linguagens, coloca-se no centro desse estudo o homem, em seus procedimentos de construção, interação e nos diálogos possíveis construídos com o 'outro': sociedade. Evidentes em análise mais linear, os fenômenos das linguagens hipermidiáticas são complexos quando se mergulha nas dimensões dos signos e símbolos criados pelas sociedades humanas e presentes nas diferentes linguagens.

Os sentidos tornados comuns estão presentes nas diferentes linguagens, em cada fragmento de expressão. Neste aspecto, signos e símbolos são unidades culturais por onde transitam as marcas da cultura que representam. Quanto mais complexas se tornam as sociedades e suas culturas, maior é o labirinto de significações a ser percorrido, maiores são as possibilidades de leituras realizadas em torno das diferentes vivências humanas a compor as axiologias em circulação.

No contexto onde as linguagens circulam, desenvolvem-se as transformações, traços de sentidos adicionados aos antigos vão construindo, nas dinâmicas das linguagens em movimento, novos recortes, novos valores: cultura em movimento. Os objetos criados pelo homem, a linguagem pela qual perpassam os sentidos, ganham novos atributos em seus contextos de ocorrência, gerando novas possibilidades interpretativas. Porque o homem é objetividade e subjetividade. Tem sido esta a dinâmica da relação do homem com a linguagem: criação, recriação e comunicação.

Em outras palavras, é a sensibilidade de leitor, somada ao conhecimento técnico e prático, que lhe confere uma competência necessária para a escritura eficaz e inovadora. Tenha-se em mente que os valores expressos para o nível interno de um grupo ou comunidade, para o operador do processo, não se apresentam na mesma linguagem destinada à ampliação do grupo, em dimensões de comunicação aberto, ainda que sejam os mesmo valores em circulação.

Considerando-se o espaço de atuação profissional dos Tecnólogos em Logísticas, as organizações atuais são concebidas e analisadas estrategicamente pela cultura organizacional.

A presença da cultura no contexto organizacional implica em uma alteração paradigmática que determina uma mudança na maneira de vermos as organizações e a nós próprios. As colocações do autor conduzem a constatação de que há um estatuto discursivo que sustenta a metáfora do cenário organizacional enquanto cultura, um sistema de símbolos e de significações partilhadas. Assim, os funcionários de um espaço organizacional devem ser, seja qual for o papel que desempenha, um leitor.

Considerações Finais

Os objetivos iniciais da pesquisa formam alcançados. O processo levou à ampliação do conhecimento, do léxico e da compreensão da interdisciplinaridade. Houve melhor desempenho nas provas integradas em comparação com as turmas que não participaram da pesquisa.

Outro fator importante está na valorização de disciplina *Comunicação e Produção Textual*. Junto à valorização da disciplina caminha o reconhecimento do profissional da área. Lembre-se que não é raro substituição do profissional de língua portuguesa por aqueles de outras áreas de conhecimento.

O Estudo de caso apresentado é parte de ações de intervenção cuja finalidade é criar novos procedimentos metodológicos destinados à maior eficácia para o ensino da Língua Portuguesa no ensino superior dentro do quadro de inclusão social pela educação. Como se sabe, há um distanciamento entre as Políticas Públicas e o poder de mercado do ensino superior para o qual a eficácia está no menor custo do sistema e não no poder reflexivo do sujeito aluno.

As políticas públicas voltadas para a inclusão social através das IES por certo que personificada anseios coletivos. Por um bom período, enquanto não houver mudanças significativas no ensino básico e médio, a problemática da não preparação do aluno que chega ao IES tende a continuar, principalmente nas instituições particulares.

Aos profissionais da linguagem, cabe transformar suas ações em polo integrador de conhecimento, atuando em equipe com as demais disciplinas, explorando os recursos gerados pela linguística em busca de maior eficácia na constituição de sujeitos da cidadania. Por fim, lembramos que o sujeito de uma voz coletiva que só se manifesta na medida em que integra sua riqueza na totalidade dos seres humanos, nas dimensões *espiritual, material, nas realizações dos sonhos, emocional*.

Referências

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*, trad. Eduardo Guimarães *et alli*. 2 ed. Campinas/SP. Pontes Editora, 2006.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Linguística*. São Paulo: Colares, 1987.
- FLUSSER, Vilém. *A escrita – Há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.
- LYONS, John. *Introdução à Linguística Teórica*. São Paulo: EDUSP, 1980.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- MELO, E. M. “Os espaços da escritura: pelos percursos de Flusser e o sujeito escritor-leitor”. In *A Festa da Língua*, JARDELINO, M. (Org.) São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2010.
- MELO E. M.; PRADOS, Rosália M, Neto; GARCIA, Wilson. *Linguagens, Tecnologias e Culturas: discursos contemporâneos*. São Paulo: Factash Editora, 2008.

CONHECIMENTO LEXICAL E NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Liliane Oliveira DAMAZO
Jerônimo COURA-SOBRINHO

Introdução

Questões relacionadas ao ensino e ao aprendizado de português para estrangeiros vêm ganhando forças em pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto no exterior e apresentam, como objetos, os materiais e recursos didáticos, o processo pedagógico, as crenças dos docentes, a competência linguística dos aprendizes, entre outros.

Partindo de abordagens relacionadas à competência linguística, que comporta a competência lexical, este artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa de mestrado intitulada *A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira*²⁴, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em que foram analisados textos escritos produzidos por examinandos do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), a partir de categorias linguísticas capazes de revelar os traços da proficiência desses examinandos.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento do léxico de uma língua pode ser considerado elemento que define a competência linguística de um sujeito, entendemos que, na produção textual escrita, as escolhas dos recursos linguísticos para a constituição do texto representam certo grau de liberdade do autor e lhe permitem imprimir um estilo próprio de comunicação, sem perder de vista a intenção de se fazer entender.

Essas escolhas linguísticas fizeram parte do corpus da pesquisa e serviram de base para o entendimento dos níveis de proficiência

²⁴ Essa pesquisa foi desenvolvida por Liliane Oliveira Damazo sob a orientação dos professores Jerônimo Coura- Sobrinho e Ana Maria Nápoles Villela, e defendida no ano de 2012.

linguística dos examinandos do Celpe-Bras, um exame que avalia a competência do examinando a partir da sua capacidade de usar a língua portuguesa em diferentes situações do cotidiano.

Apresentamos, a seguir, algumas especificidades do Exame, o corpus e os objetivos da pesquisa, o referencial teórico ao qual nos ancoramos para realizar as análises e, a partir dos resultados alcançados, propomos algumas discussões sobre a competência lexical e os critérios de avaliação adotados pelo Celpe-Bras.

1. Algumas especificidades do Exame Celpe-Bras

O exame para certificação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – Exame Celpe-Bras é o único exame dessa natureza reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil, está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e se consolidou tanto no Brasil quanto no exterior. Esse Exame destina-se à avaliação da proficiência linguística de cidadãos estrangeiros e de brasileiros cuja língua materna não seja a portuguesa, para fins de trabalho ou estudo em instituições que exigem a comprovação da competência na variante brasileira da língua portuguesa.

A sua primeira aplicação ocorreu no ano de 1998, com 127 inscritos e, nas últimas aplicações, contou com a participação de mais de 6 mil inscritos. Essa crescente demanda revela que o Exame instituiu-se como um importante instrumento de divulgação da língua portuguesa como língua estrangeira e atende às expectativas de intercâmbios e de certificação de competência linguística.

O Exame é constituído por duas partes: uma oral, por meio de uma entrevista gravada e que tem duração de 20 minutos. Nessa parte, são avaliadas: a compreensão, a competência interacional, a fluência, a adequação lexical, a adequação gramatical e a pronúncia. A outra parte, por sua vez, é a escrita, composta por 4 tarefas que integram a compreensão oral e escrita e a produção escrita. A parte escrita avalia o desempenho do examinando a partir de três grandes descritores: (i) o gênero/adequação discursiva, em que é avaliada a forma como o examinando se comporta como enunciador, a forma

como se dirige a um interlocutor específico e as estratégias utilizadas para alcançar o propósito comunicativo, valendo-se de informações relevantes para esse fim; (ii) a adequação textual, em que são avaliados os níveis de clareza e coesão do conjunto dos textos e (iii) a adequação linguística, em que são avaliadas a adequação lexical e a adequação gramatical, em função do propósito comunicativo e da interlocução que se deve estabelecer com o destinatário.

Por meio de um único exame, são testadas as habilidades relativas à compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita de forma integrada, e são avaliados²⁵, para efeito de certificação, quatro níveis de proficiência, quais sejam: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. A diferença entre esses níveis retrata a qualidade do desempenho do examinando nas tarefas de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Coura-Sobrinho (2006), ao falar da visão pragmática e discursiva do Celp-Bras, afirma:

Trata-se de uma mise-en-scène na qual se vale de documentos autênticos (textos orais e escritos) para provocar a produção de outros textos, de outros gêneros discursivos que, em última análise, permitem a avaliação da proficiência do candidato (COURA-SOBRINHO, 2006, p. 127).

O fato de trabalhar com textos autênticos e com uma diversidade de gêneros textuais faz com que o exame ganhe credibilidade, pois a avaliação das habilidades do examinando é feita a partir do entendimento de textos que já circularam na grande mídia, o que mostra a cultura brasileira assim como ela é, por meio de diversas fontes e gêneros diferenciados.

²⁵ Cada texto é avaliado por, no mínimo, dois avaliadores que são selecionados pelo INEP, por meio de Chamada Pública. Cada avaliador atribui nota aos textos, sendo de 0 a 5. A nota final do examinando (com base nas duas etapas) corresponde a uma faixa de certificação, o que determinará o nível do certificado a ser expedido. As notas e os níveis de certificação constantes da grade de avaliação são: notas de 0 a 1,99 (sem certificação), notas de 2 a 2,75 (nível Intermediário), notas de 2,76 a 3,50 (nível Intermediário Superior), notas de 3,51 a 4,25 (nível Avançado) e notas de 4,26 a 5 (nível Avançado Superior).

Por fim, consideramos o Exame como uma iniciativa estratégica em que o Brasil se mostra capaz de promover e estimular o ensino da língua portuguesa e da nossa cultura para estrangeiros, de forma a divulgar, valorizar e preservar a soberania da nação.

2. Os objetivos, o corpus da pesquisa e as considerações teóricas

Os objetivos desta pesquisa foram dois: analisar os posicionamentos enunciativos do sujeito do discurso, a partir de categorias modais responsáveis por explicitar o seu ponto de vista. Para isso, foi adotada, como pano de fundo, a Teoria da Enunciação e, como base de análise dos dados, a Teoria Semiolinguística desenvolvida por Charaudeau, especialmente no que diz respeito ao Modo de Organização Enunciativo do Discurso²⁶.

O outro objetivo, foco deste artigo, foi analisar os traços do processo intermediário de aprendizagem de língua estrangeira, denominado interlíngua, dos examinandos a partir das incorreções linguísticas detectadas nos textos escritos. Trata-se de uma investigação de como o processo de aprendizagem do examinando pode se deixar revelar por meio da produção textual escrita em situação de avaliação, revelando, também, indícios de sua competência lexical e, conseqüentemente, de sua competência linguística.

Para a constituição do corpus da pesquisa, solicitamos ao INEP uma amostra composta por 50 textos da tarefa 1 da segunda aplicação de 2010 que, depois de apreciados por dois avaliadores, tivessem recebido notas iguais (em uma escala de 1 a 5, cobrindo, portanto, as faixas de certificação do Exame Celpe-Bras).

O Instituto nos forneceu 49 textos, sendo 10 de cada nota, excetuando-se os de nota 4, cuja amostra foi de 9 textos. Na análise dos dados, não foi considerado o nível de proficiência decorrente da nota final do examinando (nota do certificado, avaliando seu

²⁶ Para mais detalhes sobre os Modos de Organização do Discurso, sugerimos a leitura de: CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008. 249 p.

desempenho nas duas partes, mas o seu nível de desempenho na produção textual da tarefa 1).

A tarefa 1, caracterizada pela exibição de um vídeo, teve, em referida aplicação, o título de “Museu da Língua Portuguesa” e propôs a produção de um texto escrito cujo gênero não foi explicitado.

Para procedermos à descrição e à análise dos dados, primeiramente utilizamos as instruções sinalizadas no enunciado dessa tarefa, de forma a verificarmos se os examinandos foram capazes de produzir textos que levassem em conta os elementos da situação de comunicação²⁷ relevantes para a sua realização. Assim, remetemo-nos aos elementos *finalidade* da tarefa, *identidade* dos interlocutores, propósito comunicativo e *circunstâncias* de realização do ato de comunicação (face a face ou diferida), para analisar o enunciado dessa tarefa, qual seja:

Um dos clientes da agência de viagens em que você trabalha lhe pediu uma sugestão de passeio na cidade de São Paulo. Com base nas informações veiculadas no vídeo, sugira uma visita ao Museu da Língua Portuguesa, dando destaque aos aspectos que fazem a diferença desse Museu.²⁸

Embora a tarefa não especifique o gênero do texto a ser produzido, é possível, a partir do próprio enunciado, a produção de texto de gêneros como: carta, ofício e *e-mail*. É também possível definir: (i) a finalidade do ato de comunicação: a escrita de um texto com base nas informações veiculadas no vídeo; (ii) a identidade dos parceiros do ato de linguagem: um agente de viagens e um cliente; (iii) propósito comunicativo: sugerir a visita ao Museu da Língua Portuguesa, destacando os aspectos que fazem a sua diferença; (iv) as circunstâncias do ato de comunicação: os parceiros não estão presentes fisicamente e a interação se dá por meio de um texto

²⁷ De acordo com Charaudeau (2008), “a situação de comunicação é regida por quatro elementos: finalidade, identidade, propósito e circunstâncias, e o sujeito está sempre dentro do mecanismo de situação de comunicação. É ela que fornece instruções discursivas ao sujeito, tanto para o autor quanto para o interlocutor”.

²⁸ O vídeo utilizado nessa tarefa está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=OzKEfEH7ag>

escrito, ou seja, a situação linguageira é monologal, nos termos da Teoria Semiolingüística.

Observamos que, por um lado, o gênero textual não foi explicitamente determinado, mas por outro, entendemos que os elementos da situação de comunicação estão definidos no comando da tarefa, o que nos parece ser suficiente para possibilitar ao examinando escolher o gênero textual adequado à proposta da tarefa. Esse fato nos faz refletir sobre o que apontaram Neves e Coura-Sobrinho (2011)²⁹ numa pesquisa em que foi analisada a situação de comunicação em alguns enunciados de tarefas do Exame Celp-Bras. A referida pesquisa apontou que todos os comandos das tarefas analisados disponibilizaram instruções suficientes para que o examinando pudesse desenvolver o seu texto e atender a tarefa de modo satisfatório, o que configura, portanto, situações de comunicação adequadas ao propósito do Exame.

Considerando, portanto, que o nosso corpus de análise foi composto por textos escritos produzidos numa mesma situação de comunicação, ou seja, situação de avaliação do Exame Celp-Bras, e, também, a partir da constatação de que o examinando recebeu as instruções necessárias para construir o seu próprio texto, as produções textuais foram analisadas com o intuito de verificarmos se há alguma relação entre os níveis de proficiência adotados pelo exame e os estágios de interlíngua dos examinandos, sobre o que passamos a comentar.

Desde a década de 1970, alguns estudiosos (SELINKER, 1972; ELLIS, 1985; COADY & HUCKIN, 1997) têm se preocupado em entender os processos pelos quais passam os aprendizes de uma língua estrangeira (LE). Esses processos são chamados de interlíngua que é considerada como uma fase (processo) que não faz parte nem da língua materna (LM) e nem da LE, mas algo que se situa entre os dois.

O termo interlíngua é, inicialmente, utilizado por Selinker, que considera que esse processo revela “a existência de um sistema

²⁹ O trabalho apresentado no IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso – ALED, na UFMG, se propôs a analisar 8 enunciados de tarefas do Celp-Bras, extraídos da seção “Exemplos de Tarefas do Exame – Prova Escrita”, do Manual do Examinando 2010/2.

linguístico baseado na tentativa do aprendiz de produzir enunciados na norma da língua-alvo” (BARBOSA, 2007, p. 49).

Selinker (1972, p. 211-212) assume o fato de que há uma estrutura psicológica latente que é ativada quando se tenta aprender ou produzir enunciados em uma segunda língua. Essa estrutura, denominada interlíngua, é responsável por um sistema linguístico cujas regras não correspondem nem à língua materna, nem à língua estrangeira. Esse autor acredita na hipótese de que as identificações interlinguais que unem psicologicamente os três sistemas linguísticos (língua nativa, interlíngua e língua-alvo) são ativadas numa estrutura psicológica latente sempre que se produz enunciados na língua-alvo.

Corder³⁰ (1967, *Apud* Barbosa, 2007, p.49), por sua vez, sem fazer uso do termo interlíngua, propôs uma teoria para explicar “o conhecimento temporal subjacente da língua dos aprendizes de L2, a qual ele denominou de competência transitória”. O processo de aquisição de L2 (segunda língua), para ele, é como um *continuum* entre a língua materna e a língua-alvo, em que é caracterizado por “estágios delineados pelo tipo de 'erros' que são produzidos em um dado estágio”.

Nesse mesmo sentido, Ellis (1985, p. 42) afirma que, nos estudos sobre aquisição de segunda língua, o conceito-chave para se referir ao processo de aprendizagem é interlíngua, que é usado para se referir ao conhecimento sistemático da linguagem, que é independente tanto da língua materna quanto da língua-alvo do aprendiz. Segundo o autor, o termo interlíngua é a construção teórica que subjaz às tentativas de pesquisadores para identificar os estágios de desenvolvimento pelos quais os aprendizes passam até adquirirem a proficiência na língua-alvo. É nessa perspectiva que tentamos, por meio da noção da interlíngua, desvendar alguns traços dos estágios de desenvolvimento dos examinandos do Celpe-Bras.

Lanzoni (2008, p.157) também vai ao encontro do pensamento desses autores e afirma que o aprendiz de LE é capaz de criar um sistema linguístico legítimo que, de certa forma, consegue diminuir a sensação de insegurança diante da situação/língua à qual está

³⁰ CORDER, P. The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 1967, p.161-170.

exposto. Esse “é um sistema baseado em uma tentativa dos aprendizes de colocar ordem e estrutura aos estímulos linguísticos que os cercam” (BROWN, 2007, p. 72). De acordo com Brown (2007, p. 73), a interlíngua criada não é nem o sistema de sua língua nativa nem o sistema da língua-alvo, mas algo com organicidade própria, situado entre os dois.

Ainda segundo Lanzoni (2008), a internalização de dados linguísticos corretos está relacionada à aprendizagem/aquisição, e a internalização de dados linguísticos incorretos está ligada a um fenômeno denominado de fossilização. A fossilização, por sua vez, é um fenômeno muito difícil de ser observado, pois se deve levar em conta a língua materna do aprendiz, o seu tempo de estudo da língua-alvo e, principalmente, devem ser observadas, numa análise longitudinal, as suas produções textuais (orais e escritas) nos seus aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos, lexicais e discursivos, para que se possa afirmar se um erro está ou não fossilizado. Todos esses aspectos influenciam as novas construções da língua estrangeira, um processo não linear e que possui avanços e retrocessos.

De acordo com Littlewood (1998, p. 23), os erros dos aprendizes não podem ser vistos como um fracasso. Pelo contrário, eles são a evidência mais clara para os sistemas de desenvolvimento dos aprendizes e podem nos oferecer pistas sobre como esses processam os dados da língua.

Para Brown (2007, p.257), aprender é fundamentalmente um processo que envolve o cometimento de erros. Aprender uma língua estrangeira é, de certa maneira, como aprender a nadar, a jogar tênis ou a ler, em que a observação dos erros permite novas tentativas de acerto para que se obtenha sucesso. E, com o intuito de analisar o aprendizado de língua estrangeira, Brown faz uma distinção entre *mistakes* e *errors* que, para ele, são dois fenômenos distintos. O primeiro, *mistake*, é como uma suposição aleatória ou um *deslize*; trata-se de uma falha ao utilizar algum sistema, algumas regras. Qualquer pessoa pode cometer *mistakes*, tanto em língua nativa quanto em língua estrangeira e estes podem ser corrigidos. O segundo, *error*, não se trata apenas de um deslize, mas de um *erro* na utilização de alguma regra, o que pode revelar desconhecimento

sobre um dado aspecto da língua e, assim, estar relacionado com o nível da competência do aprendiz.

Apesar dessa distinção entre *mistake* e *error*, percebemos que não foi fácil distingui-los nos textos que analisamos, mesmo se tratando de uma situação de avaliação (considerando que, nessa situação, a atenção ao processo de escrita deveria ser maior), tendo em vista que esses textos representam uma única produção textual de um aprendiz, o que não nos permitiu observar, com mais detalhes, a forma como o aprendiz escreve.

Tendo em vista que a interlíngua é considerada um sistema (processo) pelo qual os aprendizes de língua estrangeira passam até atingir determinado nível de proficiência na língua-alvo, esta pesquisa levou em conta alguns traços de uma fase do processo de interlíngua detectados nas produções textuais dos examinandos do Celpe-Bras. Isso porque a amostra selecionada não nos permitiu acompanhar o desempenho dos aprendizes ao longo do tempo, mas identificar uma produção em determinado momento de aprendizagem, o que não nos permitiu, também, discutir sobre fossilização, considerando que este é um fenômeno que pode ser interpretado como um estado de falhas permanentes, aquelas que se fossilizam durante o processo de aprendizagem da língua-alvo.

Portanto, a partir da hipótese de que há alguma relação entre os níveis de proficiência adotados pelo Exame Celpe-Bras e o conhecimento lexical do examinando e, ainda, que as incorreções linguísticas podem delinear um caminho para se chegar ao nível de competência do sujeito, propusemos analisar essas incorreções com base em: (i) erros de acentuação de palavras, em que foram verificadas palavras que foram escritas sem acento (e que deveriam ter) e palavras que não possuem acento (e que foram acentuadas); (ii) a ausência da marca de nasalização em palavras que são marcadas; (iii) grafia de palavras, em que foram verificadas palavras escritas incorretamente; (iv) inadequações quanto às concordâncias nominal e verbal e (v) uso de palavras inexistentes na Língua Portuguesa³¹.

³¹ As incorreções linguísticas analisadas são as mesmas analisadas na pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada *O processo de interlíngua na aquisição do Português como língua estrangeira*,

Essas categorias selecionadas fazem parte de um dos descritores de avaliação presentes na grade de avaliação da parte escrita do Exame, a saber: a adequação linguística, em que são avaliadas a adequação lexical e a adequação gramatical.

Considerando-se o que se espera de examinandos em um exame como o Celpe-Bras, percebe-se a necessidade de eles conhecerem uma cultura externa a sua, buscando compreender a língua e a utilização dela no Brasil. Uma dificuldade a ser considerada é a visível arbitrariedade do signo linguístico, como ressalta Revuz³², citada por Pacheco (2006, p.38):

O que se estiliza ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de que uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa [...] o arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação. ou no desânimo.

Judice (2009, p.13), por sua vez, afirma que:

As habilidades e dificuldades que o aprendiz estrangeiro tem em sua língua nativa (e/ou em outra(s) língua(s) estrangeira(s) adquirida(s)) no tocante à compreensão e produção de gêneros de determinados domínios interferem na sua compreensão e produção de textos de gêneros de natureza semelhante na língua-alvo.

Outro aspecto importante destacado por Judice (2009) é o fato de o aprendiz estrangeiro recorrer a determinados tipos e a determinados recursos lexicais e gramaticais, ao produzir um texto de um dado gênero na sua língua de origem. Na língua-alvo, ao elaborar um texto do mesmo gênero e tipo, terá que recorrer a recursos lexicais e sintáticos diferentes, desconhecidos, já que o léxico tem a ver com a cultura, com os hábitos de cada país, povo e nação.

desenvolvida no CEFET-MG, no período de março de 2011 a fevereiro de 2012, que contou com a nossa orientação.

³² REVUZ, C. "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio". In SIGNORINI (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado das Letras, FAPESP; Campinas FAEP/UNICAMP, 1998, p.213-230.

Essa recorrência a recursos lexicais e sintáticos é um dos fatores que interfere na avaliação da proficiência escrita do examinando, além de serem observadas também as conexões existentes entre a informação dada e a informação nova, em que são estabelecidas relações de sentido entre segmentos textuais de extensões variadas, conhecimentos prévios e conhecimentos e/ou práticas socioculturalmente partilhados.

De acordo com o *Manual do Examinando* 2011/1 (BRASIL, 2011, p.4), o exame Celpe-Bras tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo, que incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do cotidiano: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar e externas a ele.

Nesse sentido, Celpe-Bras avalia o que o examinando consegue fazer na língua-alvo, ou seja, o seu nível de proficiência, independentemente de *onde*, *quando* ou *como* essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino, o importante é que ele demonstre adequação lexical e sintática, clareza do propósito comunicativo e dos interlocutores etc.

Um exemplo de texto produzido por examinando do CELPE-BRAS.

A seguir, apresentamos um dos textos analisados na pesquisa. Esclarecemos que todos os textos foram digitados, a quantidade de linhas respeitada e números de linhas foram inseridos nos textos para melhor identificação dos enunciados.

TEXTO DE NOTA 3

Prezado cliente, gostaria de sugerir ao senhor(a) uma mágica visita ao Museu da Língua Portuguesa. Este museu é muito especial. Não há igual no mundo. Lá não tem os objetos nas vitrines porêem o museu mostra as palavras.

A exibição do museu é o patrimônio histórico nacional. Uma das vitrines mostra a arvore das palavras. Esta árvore, de raízes até a copa, tem os termos que deram origem às palavras modernas.

Por exemplo você vai ver que a palavra paixão na língua moderna veio da palavra passio em latim que significa sofrimento.

Outra vitrine mostra o texto do Guimarães Rosa porêm para ler o texto precisa de espelho.

Você sabia que a palavra cutucar veio do termo indígena tupinambas que significa perfurar alguém com uma coisa pontuda?

Não é deslumbrante ver a dinâmica da língua? Neste museu você vê, ouça, aprende e diverte.

Bom passeio e até logo.

Volte sempre.

Anton

No que toca aos critérios estabelecidos na grade de avaliação, o texto atende os aspectos discursivos, a saber (i) a identidade dos sujeitos enunciador e destinatário: o enunciador é identificado pelo nome próprio *Anton* (L30) e, apesar de não estar explicitamente marcado como um agente de viagens, pode ser assim entendido a partir das escolhas lexicais para interpelar o seu destinatário, como no enunciado *Prezado cliente* (L1), e para sugerir a visita solicitada por seu cliente, às linhas 1 a 3. O cumprimento do (ii) propósito da tarefa foi demonstrado a partir da apresentação dos aspectos que fazem a diferença do Museu, em quase todos os parágrafos, e a partir de sugestões de visita, como no enunciado (...) *gostaria de sugerir ao senhor(a) uma mágica visita ao Museu da Língua Portuguesa* (L1-3).

O texto apresenta-se desenvolvido com coerência e coesão, mas apresentando alguns problemas em seu desenvolvimento. A coerência pode ser identificada pela progressão temática que o texto apresenta, ou seja, o agente de viagens interpela seu cliente, sugere a visita ao Museu da Língua Portuguesa e detalha sobre esse Museu, o que revela o atendimento ao comando da tarefa. Trata-se de um texto coerente com a proposta da tarefa. Entretanto o enunciado *Volte sempre*. (L29) revela certa incoerência com a situação de comunicação.

Por sua vez, a coesão pode ser verificada nos exemplos que listamos a seguir:

- Lá não tem os objetos nas vitrines porêm o museu mostra as palavras. (L5-7), em que o advérbio “lá” faz remissão a “Museu”.

- Outra vitrine mostra o texto do Guimarães Rosa (...) (L18-19), em que “outra” remete à vitrine expressa na linha 9, o que revela certa progressão textual.
- Por exemplo você vai ver que a palavra paixão na língua moderna veio da palavra passio em latim que significa sofrimento. (L14-17), em que “por exemplo” exemplifica o enunciado anterior, qual seja, o de que há, na árvore de palavras, termos que deram origem a palavras da língua portuguesa.

Há, entretanto, enunciados em que parecem faltar elementos de coesão, como é o caso do exemplo a seguir, mas que não revela prejuízo significativo em sua compreensão.

- A exibição do museu é o patrimônio histórico nacional. Uma das vitrines mostra a árvore das palavras. Esta árvore, de raízes até a copa, tem os termos que deram origem às palavras modernas (L8-13).

Além disso, o texto apresenta algumas informações pouco articuladas entre si, especialmente entre os parágrafos, demonstrando um repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Quanto à adequação lexical e gramatical, verificam-se algumas incorreções, como, por exemplo, quanto à acentuação das palavras “porêm” (L6), “arvore” (L10), “raízes” (L11) e “alguêm” (L24); quanto à grafia das palavras “mostra” (L18), “indígeno” (L22) e “tupinambas” (L23) e quanto à concordância verbal “ouça” (L27).

Nota-se que a palavra “mostra” foi escrita incorretamente na linha 18 e corretamente nas linhas 7 e 10. O mesmo ocorreu com a palavra “árvore”, escrita incorretamente na linha 10 e corretamente na linha 11. Parece não se tratar, portanto, de um erro, mas de um deslize (*mistake*), um engano. O examinando conhece a grafia correta das palavras, mas, por falta de atenção, talvez, grafou-as incorretamente.

Por outro lado, a palavra “porêm”, escrita incorretamente nas linhas 6 e 19, parece corresponder a um erro (*error*), se levarmos em consideração a inadequação por duas vezes e certa assimilação de som para acentuar a palavra “alguém” (*alguêm*), na linha 24.

Nota-se que as escolhas lexicais do examinando nos revelam que ele entendeu o comando da tarefa, produzindo um texto cujo enunciador e destinatário são um agente de viagem e um

destinatário, respectivamente, e cuja finalidade do texto foi sugerir a visita ao Museu da Língua Portuguesa, apontando os aspectos únicos desse museu. O fato de o texto ter sido avaliado com nota 3 justifica-se por não ter relacionado, consistentemente, os aspectos únicos do museu com a sugestão de visita, além de ter apresentado problemas relacionados à inadequação textual e linguística.

3. Alguns resultados da pesquisa e considerações finais

Ao contabilizarmos a quantidade de incorreções linguísticas (adequação linguística: lexical e gramatical), constatamos que, quanto aos descritores “acentuação” e “marca de nasalização”, os textos de nota 4 apresentaram maior quantidade de incorreções; quanto aos descritores “grafia de palavras” e “concordâncias nominal e verbal”, os scores mais altos estão com os textos de notas 2 e 1; quanto ao “uso de palavras desconhecidas”, os textos de nota 1 apresentaram mais incorreções. Constatamos, também, que erros relativos à acentuação e grafia de palavras são os mais presentes em todas as notas. Isso significa dizer que examinandos com baixo ou alto nível de proficiência escrita têm dificuldade quanto a esses dois fatores. Significa dizer, também, que representam dificuldades linguísticas independentemente do estágio de interlíngua em que os examinandos se encontram.

A tabela a seguir mostra o tamanho dos textos (em quantidade³³ de palavras) e a quantidade de incorreções detectadas.

NOTA	Quant. de palavras	Quant. de incorreções	Nível de proficiência
Nota 5	2142	72	Avançado
Nota 4	1861	157	
Nota 3	1644	93	Intermediário
Nota 2	1590	169	
Nota 1	1185	160	Sem certificação

Tabela – Quantidade de incorreções detectadas

³³ Abreviada como *Quant.*

Esses dados revelam que, quanto maior a quantidade de inadequações léxico-gramaticais, menor o nível de proficiência do examinando e, quanto menor o texto, em número de palavras, mais baixo é o nível de proficiência. Isso pode revelar que os estágios de interlíngua nos quais os examinandos se encontram variam de acordo com as faixas de certificação. A nota 4, no entanto, destaca-se em relação à nota 3, por apresentar maior quantidade de incorreções linguísticas. Isso talvez esteja relacionado ao fato de terem sido analisados 9 textos de nota 4, de esses textos serem maiores (em números de palavras) e, conseqüentemente, de os autores se arriscarem mais, estando mais sujeitos a apresentarem incorreções.

Reconhecendo a quantidade de incorreções detectadas em cada nota, contabilizamos as incorreções que podem interferir negativamente na compreensão dos enunciados, conforme tabela a seguir.

NOTA	Quantidade de incorreções	Quant. de incorreções que atrapalham a compreensão	Nível de proficiência
5	72	8	Avançado
4	157	8	
3	93	9	Intermediário
2	169	17	
1	160	21	Sem certificação

Tabela – Incorreções detectadas em cada nota

Constatamos que, quanto menor é o nível de proficiência, maior é o número de incorreções e que podem interferir negativamente na compreensão dos enunciados. Esse fato explica que os textos que receberam notas menores encontram-se em estágios iniciais de interlíngua. As análises nos mostraram que, nos textos de notas mais altas, há incorreções que comprometem eventualmente a compreensão dos enunciados, mas não comprometem o texto como um todo, sendo essas incorreções aceitáveis na grade de avaliação.

Na tentativa de estabelecermos comparações entre as notas, no que diz respeito às discussões ora apresentadas, destacamos a seguir as características dos textos de cada uma. Falamos em tentativa porque reconhecemos que as análises feitas não dão conta da totalidade dos aspectos linguísticos dos textos, mas retratam parte daquilo que entendemos ser o suficiente para atingir o objetivo proposto.

Os textos de nota 5, 4 e 3: das incorreções linguísticas analisadas, as mais frequentes são relativas à acentuação e grafia das palavras e poucas interferem negativamente na compreensão dos enunciados.

Os textos de nota 2: das incorreções linguísticas analisadas, as mais presentes são quanto à acentuação, grafia das palavras e concordâncias nominal e verbal. Os textos apresentam uma quantidade considerável de incorreções entre as quais uma quantidade considerável que acarreta prejuízo aos enunciados. Apesar de não termos a intenção de questionar as notas atribuídas aos textos, constatamos que há textos de nota 2 que refletem um desempenho incompatível com o de um usuário proficiente na língua. Sabe-se, no entanto, que a nota atribuída a um único texto (como é o caso do corpus desta pesquisa) não representa o desempenho final do examinando, que depende de outras três tarefas de produção escrita, assim como do desempenho na fala, avaliado em entrevista oral.

Os textos de nota 1: das incorreções linguísticas analisadas, as mais presentes são quanto à acentuação, grafia das palavras e concordâncias nominal e verbal e muitas delas acarretam prejuízo à compreensão dos enunciados.

As análises dos textos mostraram-nos que, no geral, o gênero textual permitido para o desenvolvimento da tarefa é bastante conhecido pelos examinandos, bem como os fatores discursivos tratados na grade (enunciador, interlocutor, propósito e informações). Esse fato permite-nos dizer que a atribuição das notas recai sobre os aspectos textuais (coesão e coerência) e linguísticos (adequação gramatical ou lexical), sendo, portanto, o léxico um fator importante na definição da competência de um sujeito.

Constatamos, também, que a grade de avaliação proposta para a tarefa 1 é adequada para avaliar os textos analisados e mostra, claramente, que os descritores nela presentes não podem ser analisados separadamente, mas de forma conjunta.

No que toca à questão da interlíngua, o que apresentamos foi tão somente algumas incorreções linguísticas que podem refletir os estágios pelos quais os examinandos se encontram. Mas essas incorreções não nos dão suporte para afirmar com exatidão se os sujeitos se encontram em estágios mais ou menos avançados. Isso porque entendemos ser necessário catalogar todos os tipos de incorreções presentes nos textos, inclusive de regência verbal, inadequações lexicais, relativos à coesão textual e outros não analisados neste trabalho para, a partir do total de incorreções, chegar-se a um perfil de incorreções de cada nota.

Ao elaborarem os textos que atendessem ao que foi demandado no enunciado da tarefa 1, os examinandos dependiam de escolhas linguísticas que coadunassem com a situação de comunicação proposta, sempre respeitando os interlocutores determinados no comando da tarefa, bem como o propósito comunicativo. A partir disso, deviam apresentar habilidades linguísticas capazes de transformar as informações dadas (fornecidas pela reportagem veiculada no vídeo) em informações novas e em um novo gênero textual. Nesse cenário, percebe-se a importância do conhecimento lexical no processo de compreensão textual e produção escrita dos examinandos do Celpe-Bras.

Referências

BARBOSA, José Roberto Alves. *Interlíngua: contribuições para a aquisição de L2. Expressão*, Mossoró, v. 38, 2007. p. 45-54.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do examinando ao exame Celpe-Bras 2011/1*³⁴. Brasília-DF, 2011.

³⁴ Disponível em <http://www.inep.gov.br/celpebras/default.asp> Acesso em 27 março 2011.

- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 5 ed. Pearson Education, 2007. 410 p.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008. 249 p.
- COADY, James & HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press, 1997. 299 p.
- COURA-SOBRINHO, Jerônimo. "O sistema de avaliação Celpe-Bras: o processo de correção e a certificação". In HORA, Demerval da (Org.). *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*. João Pessoa: Ideia, 2006. p. 127-132.
- DAMAZO, Liliane Oliveira. *A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Análise do Discurso), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012. 220 f.
- ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press, 1985.
- JUDICE, Norimar. Gêneros textuais no planejamento e na elaboração de módulos para o ensino de Português no Brasil a estrangeiros. In JUDICE, Norimar; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Orgs.). *Português - língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009. p. 11-34.
- LANZONI, Hécio de Pádua. Percepção de fossilização em adultos aprendendo inglês. In ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008. 408 p.
- LITTLEWOOD, William. *Foreign and second language learning*. Cambridge University Press, 1998.
- NEVES, Liliane de Oliveira & COURA-SOBRINHO, Jerônimo. *A situação de comunicação em enunciados do exame Celpe-Bras*. In Congresso Latino-americano de estudos do discurso, 9. 2011, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. 1 CD-ROM.
- PACHECO, Denise G. L. C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. 2006. 335 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- SELINKER, L. (1972)" Interlanguage". In *IRAL Vol.10 No. 3*. (p. 209-231).

O LÉXICO COMO MARCA DE EXPRESSIVIDADE EM MANOEL DE BARROS

Tania Maria Nunes de Lima CAMARA

Palavras iniciais

O presente artigo tem por finalidade refletir acerca da relevância das escolhas lexicais na obra do poeta Manoel de Barros, tomando como corpúsculo de pesquisa dois de seus livros *Infantis: Exercícios de ser criança* (1999) e *O fazedor de amanhecer* (2001), publicados em *Poesia Completa* (2010) e escritos, assim como todo o restante de sua produção literária, em um espaço próprio, definido pelo poeta como “lugar de ser inútil”. Muito possivelmente o traço de “inutilidade” que, segundo o autor, a poesia contrasta com o valor utilitário atribuído às coisas do mundo, consideradas pelo senso comum as verdadeiras responsáveis pelo progresso.

Fazer uso do texto literário como foco da pesquisa, entre tantos outros propósitos, atende também a um segundo objetivo, que é o de aproximar, desde as séries iniciais, o aluno desse domínio discursivo, uma vez que é nele que a língua se mostra capaz de materializar todas as suas potencialidades. Na sala de aula, portanto, práticas linguísticas que levem tanto à maturidade leitora quanto à ampliação do universo lexical do aluno, em seus múltiplos sentidos, esperados ou inesperados, devem ser desenvolvidas pelo professor. Assim, quanto maior for o conhecimento do léxico da língua materna em seus vários matizes, maior será a capacidade do aluno, na condição de usuário nativo da Língua Portuguesa, de interagir com o outro, em diferentes situações comunicativas, entre as quais se inclui a relação dialógica estabelecida entre o leitor e o texto literário.

Manoel Wenceslau Leite de Barros, nascido em Cuiabá, em 1916, consagrou-se escritor nas décadas de 1980 e 1990, quando o jornalista Millôr Fernandes começou a publicar seus escritos nos maiores jornais do país. Barros (2009) se autodefine como sendo dois seres: um ser biológico, fruto do amor de João e Alice e constituído de unha, roupa, chapéu e vaidades, e um ser letral, fruto de uma natureza que pensa por imagens, mostrando-se por meio de letras,

sílabas e frases. O traço “letral”, que atribui a si próprio, já demonstra uma de suas facetas linguísticas: o uso de neologismos.

O modo de vida interiorano, o ser avesso a entrevistas e a aparições em público talvez expliquem o fato de alguém que escreve, segundo ele próprio, “desde sempre”, uma vez que nasceu poeta, haja sido revelado ao público leitor, recebido prêmios, pesquisado e discutido no universo acadêmico há, relativamente, pouco tempo.

Tendo como matéria-prima para sua produção a palavra, o artista literário é capaz de manipulá-la de várias formas: escolhida a partir dos processos de seleção e de combinação vocabular, muitas vezes, insólito, bem como potencializada semanticamente, visando a atingir uma determinada intenção. No dizer de João Cabral de Melo Neto, “Catat feijão se limita com escrever...”, ou seja, ambos os procedimentos implicam escolhas para a consecução de seus propósitos: a qualidade do alimento e a produção de sentido, respectivamente. No que se refere à produção escrita, tais escolhas envolvem aspectos da língua portuguesa relacionados aos sons, às palavras, à estruturação sintática, à semântica; às vezes, ao revirar das formas na busca da expressividade linguística.

Por todos os aspectos acima expostos, a linguagem poética barrosiana bem revela a sensibilidade e o apuro estético do escritor em questão, que, em construções curtas, muito diz, não só explorando desafiadoramente o universo linguístico de que dispõe, como também forjando-o da maneira que lhe apraz, com vistas à produção de sentido. Desse modo, nosso foco de investigação envolve, além da criação neológica, a erudição vocabular e a construção de imagens inusitadas como marcas expressivas dos textos analisados.

4. A poesia em Manoel de Barros

O léxico de Manoel de Barros comporta-se, retomando João Cabral, como a “pedra” que “açula” a atenção do leitor, instigando-o e desafiando-o. A respeito de sua própria linguagem, Barros diz que escreve no idioleto manoelês, “língua dos bocós e dos idiotas, língua que cria um universo tão absurdo quanto palpável”. A leitura de seus textos, porém, revela o oposto disso: a lógica do universo criado pelo

autor apoia-se na invenção, que, no dizer do poeta, constitui aquilo que serve para aumentar o mundo em relação a tudo que nele existe, especialmente as pequenas coisas, que, cotidianamente, passam despercebidas e, ao contrário, ganham destaque no olhar curioso e minucioso da criança. “Bocós” e “idiotas” seriam, pois, atributos adequados a todos aqueles incapazes de enxergar tal perspectiva, tão presos se encontram nos grilhões daquilo que, na visão dita adulta, recebe o nome de realidade.

No caso específico do ambiente escolar, a aproximação e o envolvimento do aluno, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com o texto literário não pode excluir o contato com o poema. Segundo Micheletti (2000, p.21), “A leitura de poemas e as atividades relativas a este tipo de texto parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano se pensarmos na sala de aula, de modo particular, no ensino fundamental...”. Tem razão a autora em suas considerações, bem como na afirmação de que, na sala de aula das séries iniciais, é o poema utilizado basicamente “para memorização da representação gráfica de alguns fonemas e ensinamento de atitudes valorizadas pela escola e pela sociedade” (MICHELETTI, 2000, p.22). O texto poético em si, no entanto, ultrapassa muito essa utilização simplista na medida em que oferece ao leitor de qualquer idade possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Para isso, é necessário que o professor crie oportunidades de leitura de poemas, no intuito de, estabelecendo contato com a poesia de autores consagrados, o aluno possa formar seu repertório de leituras e desenvolver a capacidade de apreciar e saborear os textos.

No caso específico deste artigo, nosso olhar repousa sobre Manoel de Barros. Manoel de Barros é poeta. O que isso quer dizer? Ser poeta é ser artesão da linguagem; o escritor que, em pequeno espaço, muito diz, explora, desafiadoramente, o universo linguístico. O gosto do referido poeta pela palavra resulta, conforme ele mesmo afirma, de suas leituras da obra do padre Antônio Vieira, as quais lhe desenvolveram habilidades de ouvir e de ver. Segundo Barros (2009), é pelo ouvir que se chega ao ver: as imagens sendo formadas a partir das sensações provocadas pelos sons produzidos. Dentro do universo “tão absurdo quanto palpável”, como ele avalia sua produção literária, faz a seguinte declaração a respeito de seu fazer poético: “Eu falo e escrevo absurdez”, ou seja, “com desatino” (2009). Afinal,

que desatino é esse, tão francamente inteligível pelo leitor? E a resposta converge para o conceito de poesia trazido pelo autor, como sendo a virtude do inútil, algo que precisa ser descoberto. Não é feita, pois, para ser descrita, compreendida, mas para ser incorporada. Conforme ele afirma, a poesia foge da explicação, não gosta de ser explicada, pois poesia que é explicada deixa de ser poesia e passa a ser prosa, influenciada pela razão, que, por sua vez, deve ser a última coisa a entrar na poesia.

É importante destacar que, na origem da produção textual brasileira, poesia e prosa serviam a propósitos distintos: enquanto a poesia constituía-se a primeira forma de expressão literária nacional, nascida aliada à música, utilizando ritmo definido, repetitivo, valendo-se da rima como recurso eufônico e mnemônico, sintetizando ideias e sentimentos, a prosa alinhava-se aos escritos de ordem oficial, burocrática. Justificáveis, portanto, os traços “desatino” e “razão”, para, respectivamente, caracterizar cada uma das referidas formas de expressão.

Ao contrário de Drummond, que, em *Procura da Poesia*, sugere a quem deseja fazer poesia penetrar “surdamente no reino das palavras...”, pois “...lá estão os poemas que esperam ser escritos...”, Barros se sente procurado pelas palavras: cada uma delas, seguida de suas amigas, aproximam-se dele e o excitam a escrever, procedimento que resulta de um verdadeiro trabalho de artesanaria. Desfazendo clichês e metáforas cristalizadas, Manoel de Barros restaura a palavra como cerne da sua poesia; o pensamento poético esteticamente comprometido com a arte.

5. O léxico literário no idioleto mannelês

Literatura é literatura, sem necessidade de rótulos destinados à identificação do público leitor por meio de divisão etária e consequente classificação em infantil, juvenil e adulta. No início do presente artigo, aludimos ao corpus do estudo como “Livros Infantis” com o único intuito de manter a denominação presente na obra do autor. No dizer de Sorrenti (2007, p.15), não é difícil encontrar, atualmente, “...uma poesia que poderia ser chamada de sem-idade, porque reorganiza a realidade próxima da infância em esquemas mentais e corpóreos, isto é, observando aspectos relacionados ao

entendimento, ao som e ao ritmo...”, aspectos que se mostram comuns aos leitores em geral, independente de faixa etária.

Assim, a denominação poesia infantil diz respeito unicamente a um gênero textual que a criança lê e aprecia, na medida em que as emoções e as ideias condensadas e projetadas em imagens associativas remetem diretamente ao universo com o qual frequentemente interage. Mais uma vez, concordamos com Sorrenti (2007), quando a autora afirma que a poesia infantil respeita a infância, dando aos leitores “...a possibilidade de combinar sons e imagens, satisfazendo seu gosto pela experimentação linguística e pela reelaboração do real...” (SORRENTI, 2007, p.15).

A criança que brinca e o poeta que faz um poema / Estão ambos na mesma idade mágica”, diz Mário Quintana (1990, p.127). Os versos remetem diretamente a Manoel de Barros e seu universo poético, no qual a infância, a memória, a natureza, o chão, o pouco visível são temas recorrentes, revelando a aludida idade mágica que o aproxima do pequeno leitor. São as coisas simples que conduzem a um exercício de percepção cotidiana, aguçam o olhar, alongam o horizonte.

6. O ludismo poético em Exercícios de ser criança

Exercícios de ser criança foi publicado em 1999 e é constituído de dois poemas: *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoadá*.

No primeiro poema, a imagem evocada pela expressão “carregar água na peneira” traz à lembrança o mito de Sísifo, segundo o qual este fora condenado pelos deuses a realizar um trabalho inútil, sem esperança ou possibilidade de término por toda a eternidade: empurrar sem descanso uma enorme pedra até o alto de uma montanha de onde ela rolaria encosta abaixo, obrigando o herói mitológico a descer até o sopé e a empurrar novamente o rochedo até o alto, indefinidamente, numa repetição monótona e interminável ao longo do tempo. O inferno de Sísifo é a trágica condenação de estar empenhado em algo que não leva a nada. A poesia como virtude do inútil, conceituação anteriormente exposta como palavras do próprio autor, confirma a aproximação.

No poema em questão, a mãe da personagem compara a expressão “carregar água na peneira” a “roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”, a “catar espinhos na água”, a “criar peixes no bolso”, enfim a uma série de despropósitos que, efetivamente, não levam a um resultado efetivo pela própria incompatibilidade semântica existente entre os elementos que compõem os enunciados: no primeiro, no terceiro e no quarto exemplos, entre o objeto direto e o adjunto adverbial de lugar – “água na peneira” e “espinhos na água”, “peixes no bolso”, respectivamente; no segundo, entre o verbo, o objeto direto e o(s) adjunto(s) adverbial(is) – “roubar um vento (...) correndo com ele para mostrar aos irmãos”. Na construção da lógica da impossibilidade, no entanto, tais construções mostram-se perfeitamente coerentes, remetendo a uma finalidade específica.

Quanto ao menino, este “Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”, “viu que era capaz de ser noviça monge ou mendigo ao mesmo tempo”; enfim, “aprendeu a usar as palavras” e “podia fazer peraltagens” com elas, pois, conforme declara Manoel de Barros (2009), “os versos e as artesanias produzidas no lugar de ser inútil” trazem consigo os “deslimites das palavras”. E tal ausência de limite para a expressão poética vem exemplificada, desta vez, pelo emprego da palavra “deslimites”, criação neológica cujo significado remete à quebra de limites estabelecidos pelo padrão gramatical normativo.

Entre as “peraltagens”, o menino “foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando um ponto no final da frase”; “foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela”; “até fez uma pedra dar flor”. O menino, portanto, construiu um universo onde quase tudo era possível. Absurdo? Não. Ao contrário, um dizer próprio e adequado a um espaço específico, que constrói uma lógica interna: o espaço da poesia, que conduz o leitor a um jeito novo de ver o mundo e de representá-lo linguisticamente.

No dizer de Yunes (2009, p.59), ao ler “não lemos palavras, lemos sequências nas quais as palavras se comunicam, se negam, se contradizem e nos surpreendem: espreitar suas relações, observar suas ambiguidades pode nos deixar mais perspicazes e sensíveis.”. Assim, todas as experiências trazidas pelo menino e observadas pela

mãe fizeram-na chegar à seguinte conclusão: “– Meu filho, você vai ser poeta. / Vai carregar água na peneira a vida toda. / Você vai encher os vazios com as suas peraltagens. / E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.” (BARROS, 2010, p.470). Um belo e certo vislumbamento.

No segundo poema da obra – *A menina avoadada* –, o elemento lúdico mais uma vez se faz presente. A função da atividade lúdica é dar aos objetos um outro valor, criando uma realidade diferenciada e adequando tais objetos àquele novo mundo criado, onde impera a fantasia. Cabe destacar aqui o fato de o próprio Manoel de Barros (2009) considerar que a palavra poética tem de chegar ao grau de brinquedo, ideia essa que dialoga com José Paulo Paes, quando este afirma que “Poesia / é brincar com palavras / como se brinca / com bola, papagaio, pião...”. Em ambos os poetas, a brincadeira com as palavras é condição básica da produção poética.

Algumas passagens do poema em questão ilustram o anteriormente afirmado: “Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de / goiabada. / A gente ia viajar. (...) Mas o carro era diz-que puxado por dois bois. (...) No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um / rio inventado. (...) Sempre a gente só chegava no fim do quintal...” (BARROS, 2010, p. 471). O desenho verbal que se constrói pela seleção e organização das palavras permite ao leitor construir uma imagem. Lembra-nos ainda o poeta que “a poesia é a armação de palavras com um canto dentro, um gorjeio” (2009), resgatando a associação entre música e poesia, anteriormente referida. Nesse aspecto, cabe também destacar uma outra passagem do mesmo poema:

As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.”. Destaca-se, no presente verso, a força expressiva do emprego do verbo derreter, relacionando-se ao momento em que a tarde ia passando, chegando ao seu fim, momento este em que as cigarras normalmente entoam seu canto.

7. A poesia das reflexões em *O fazedor de amanhecer*

Segunda obra que compõe o corpus selecionado, *O fazedor de amanhecer*, publicada em 2001, é constituído dos seguintes poemas:

O amor, O fazedor de amanhecer, Eras, Meu avô, A língua mãe, Bernardo, Palavras, Campeonato e As bênçãos.

Em *O amor*, o eu lírico contrasta os campos da ciência e do afeto no tocante à reprodução humana, realçando a superioridade deste sobre aquela. Do campo semântico da ciência fazem parte as palavras “frasco”, “vidro”, enquanto no do afetivo estão “cama”, “rede”, “jirau”, “amor”. Sendo o amor, além de presente divino, elemento que une as pessoas, não vê o eu lírico qualquer vantagem em abandoná-lo e passar a valorizar o vidro. Assim, o natural supera o artificial em termos de prazer e reconhecimento da condução divina.

No poema que dá título à obra – *O fazedor de amanhecer* –, as criações neológicas, tais como “fazedor”, constituem o recurso mais explorado, empregadas não como meros adornos supérfluos. Ao contrário, de acordo com o poeta, somente alguém que se preocupa em “inventar um aparelho capaz de fazer amanhecer para usamentos de poetas, poderia apresentar-se da seguinte forma: “Sou leso em tratagens com máquina. / Tenho desapetite para inventar coisas / prestáveis”, versos nos quais as palavras “usamentos”, “tratagens” e “desapetite”, ao lado de “fazedor”, exemplificam a criação de neologismos com finalidade expressiva.

Em *Eras*, o eu lírico aproxima o faz de conta da infância – o seu ontem – das criações metafóricas da linguagem literária – o seu hoje –, fazendo prevalecer o ludismo do mundo infantil. Desse modo, não existe distinção entre fazer de conta que “sapo é pedra”, “o menino é um tatu” – o ontem – e “Encostado na Porta da Tarde” – o hoje (BARROS, 2010, p.474). Se o grau de absurdez é o mesmo, nada mudou: o faz de conta permanece. A metáfora está, pois, presente nos dois tempos assinalados.

Com relação ao poema *Meu avô*, destacam-se, por meio das escolhas lexicais realizadas, os jogos semânticos e os paradoxos encontrados. O poeta inicia o texto com o verso “Meu avô dava grandeza ao abandono”, no qual se percebe que a velhice, frequentemente atrelada à solidão, aparece, no verso em questão, associada a “grandeza”. A princípio, dois sentidos podem ser atribuídos a essa palavra: amplitude e valor, ocorrendo, desse modo, produção de ambiguidade. Mais adiante, porém, a leitura dos versos

“Tenho certeza que o meu avô enriquecia / a palavra abandono. / Ele ampliava a solidão dessa palavra...”, é possível perceber explicitado o sentido de “amplitude”. A presença da forma verbal “enriquecia” traz consigo a intensificação do abandono, tornando, por sua vez, ampliada, a ideia de solidão. Tal solidão, porém, relaciona-se diretamente à ausência de contato com outros seres humanos, uma vez que ocorria a aproximação com elementos da natureza – “ventos” – e com bichos: “pombas”, “moscas”, “gatos”. A ideia de amplitude volta a ser confirmada nos seguintes versos: “E as borboletas se aproveitavam dessa / amplidão para voar mais longe.” (BARROS, 2010, p.475), bem como a ratificação da solidão, expressa no paradoxo presente em “Só o silêncio faz rumor no voo das borboletas” (BARROS, 2010, p.475), ou seja, o barulho que o silêncio produz.

O poema *A língua mãe*, por sua vez, constitui uma declaração de amor à Língua Portuguesa, além de expô-la como traço cultural e marcador de identidade brasileira. Sejam, por exemplo, os seguintes versos: “Não sinto o mesmo gosto nas palavras / *oiseaux* e *pássaro*. / Embora elas tenham o mesmo sentido.” (BARROS, 2010, p. 475). A função adjetiva presente no nome “mãe” no sintagma “língua mãe” certamente é fator da geração desse sentimento. A língua matéria traz a memória da infância, do contato que o poeta menino mantinha com a natureza: “Penso que seja porque a palavra pássaro em / mim repercute a infância (...) Penso que a palavra pássaro carrega até hoje / nela o menino que ia de tarde pra / debaixo das árvores a ouvir os pássaros. / Nas folhas daquelas árvores não tinha *oiseaux* / Só tinha pássaros.” (BARROS, 2010, p. 476). A natureza, mais uma vez, demonstra a força de sua presença na obra do poeta em questão.

Em *Bernardo*, Barros surpreende o leitor com algo que pode ser denominado “vegetalização do ser”, dado que a personagem em questão é apresentado na obra como árvore: “Bernardo já estava uma árvore quando / eu o conheci.” (BARROS, 2010, p. 476). Segundo o poeta, esse bernardo-árvore tinha ninhos de pássaros no chapéu, borboletas no paletó, enquanto os cachorros o faziam de poste. É possível perceber, no referido trecho, que o grau de aproximação do homem com a natureza é tal, que promove a transformação daquele em vegetal. Ocorre, porém, que tal entrosamento com o ambiente natural foi capaz de promover nova mudança: o “bernardo-árvore”

transformou-se em pássaro: “Ele bateu asas e avoou. / Virou passarinho. / Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.” (BARROS, 2010, p.476). Ao lado desse novo nível de transformação do ser no ambiente natural, é importante destacar a maneira como o vocabulário regional se faz presente nos versos destacados, já que “arãquã” é uma ave característica do pantanal matogrossense. Assim, elementos característicos do ambiente do autor são utilizados em sua obra de forma poética, não meramente descritiva. A sustentação da afirmativa provém do próprio poeta, quando afirma que “poesia não é fenômeno de paisagem: é fenômeno de linguagem”. Sua poesia, portanto, é fertilizada pelo pantanal, que, por sua vez, é poeticamente recriado pela palavra.

O poema *Palavras* apresenta como tema central a reflexão do autor acerca de sua matéria-prima: a palavra, evocando, por meio dela, suas ambiências mais recorrentes: árvore, pedra, pássaro, bastante representativas do espaço que habita. Aponta também “andarilho” e “andorinhas”; essas últimas, semelhante ao que foi anteriormente comentado sobre o “bernardo-árvore”, consideram os andarilhos como árvores. Mais uma vez, a harmonia existente entre o homem e a natureza se faz presente. Se a infância representa o momento preferido do poeta, tal harmonia se mostra evidente, uma vez que a criança não polui, não destrói a natureza. Tem, pois, razão o filósofo Rousseau, quando afirma que o homem é naturalmente bom; a sociedade é que o corrompe.

Em *Campeonato*, ao lado da informalidade no uso do registro linguístico, que se manifesta nas formas “a gente”, “pra”, nos versos “Nos jardins da Praça da Matriz, os meninos / urinavam socialmente.” (BARROS, 2010, p.477), chama a atenção do leitor a estranheza do sintagma “urinavam socialmente”. A forma adverbial em questão é usualmente utilizada acompanhando, por exemplo, o verbo beber, criando “beber socialmente”, ou seja, em ocasiões especiais: em uma festa, em um encontro esporádico, não frequente, entre amigos e conhecidos. No caso do predicado “urinavam socialmente”, o poema nos remete à realização de um campeonato em que os meninos disputavam quem urinava mais longe. Desse modo, “urinar socialmente” envolve o compartilhamento de uma experiência e também uma disputa entre os membros de determinado grupo; uma construção insólita. Outro aspecto relevante é encontrada nos versos

“Umas gurias iam ver por trás dos muros / a competição. / Acho que elas tinham alguma curiosidade / ou inveja porque não podiam participar / do campeonato.” (BARROS, 2010, p.478). Nesse trecho, claramente se evidencia a “inveja do pênis”, teoria freudiana que se refere à reação, em tese, das meninas que, durante o processo de amadurecimento psicosssexual, ao perceberem que não possuem pênis, desenvolvem um sentimento de castração. O diálogo com outros textos, de uma forma extremamente sutil, deixa evidente o leitor Manoel de Barros, não somente o poeta.

O último poema dessa segunda obra analisada intitula-se *As bênçãos*, ocasião em que o poeta agradece a Deus tudo o que consegue “inventar”, ainda que alguns problemas pudessem impedi-lo de fazê-lo. Desse modo, considera “uma bênção” as possibilidades tornadas realidade. As imagens construídas confirmam a poeticidade do texto. Nos versos iniciais, por exemplo, o poeta declara “Não tenho a anatomia de uma garça pra receber / em mim os perfumes do azul. / Mas eu recebo. / É uma bênção.” (BARROS, 2010, p. 478). Primeiramente, vale considerar a sinestesia presente no sintagma “perfumes do azul”, pela simbiose entre olfato e visão, sugerindo o sentimento de enlevação. A impossibilidade física, porém, não é capaz de impedir a experiência pela fantasia, bênção concedida pela possibilidade do fazer poético. A humanização dos bichos é outro ponto que merece destaque, presente nos versos “Às vezes se tenho uma tristeza, as andorinhas me / namoram mais de perto. / Fico enamorado. É uma bênção. Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro / para que se tornem peregrinos do chão. / Eles se tornam. É uma bênção.” (BARROS, 2010, p.478-479).

Segundo o poeta (2009), “as coisas não querem ser vistas por pessoas razoáveis”, destacando, no adjetivo “razoável”, sua etimologia de “atributo da razão” (CUNHA, 1991, p.665). Por isso mesmo, no poema em questão, o poeta declara que “Até alguém já chegou de me ver passar / a mão nos cabelos de Deus! / Eu só queria agradecer.” (BARROS, 2010, p.479). A presença do vocábulo inclusivo “até”, referindo-se a “alguém”, pronome indefinido, o qual, por razões de ordem semântica, remete a um referente indeterminado, confirma a ideia de que a poesia é descoberta pelo leitor, nele produzindo encantos e arrebatamentos, a ponto de, à semelhança do poeta, “voar fora da asa” (BARROS, 2009), criando o que não existe.

Considerações finais

As páginas deste artigo trazem uma amostra discreta do muito produzido por Manoel de Barros, um poeta que instiga a percepção sensível do leitor, bem como o desafia a penetrar no universo de sua poesia. Segundo Barros (2009), “O poeta não é normal. / Tem olhar enviesado. / Vê coisas que não existem / Se considera vidente”. Nada, no entanto, que impeça o envolvimento do leitor infantil, para quem o faz de conta e a realidade, da maneira como os adultos a concebem, não constituem espaços distintos.

A poesia barrosiana traz, pois, consigo uma arquitetura com as palavras, sem dar informações, seja com o uso de neologismos, de vocábulos pouco usados no cotidiano ou de construções sintagmáticas inusitadas, transformando as coisas do mundo e dando-lhes encantamento.

Desse modo, levar o aluno, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a perceber a importância do texto literário, buscando desenvolver-lhe o gosto por esse domínio discursivo muito se distancia do uso desse texto como pretexto para simples estudos de fatos gramaticais específicos. Ao contrário, representa muito mais do que isso. Constata-se, pois, que fazer o aluno ser capaz de perceber a riqueza do texto literário e, ao mesmo tempo, o quanto ele amplia sua percepção tanto do mundo quanto de si mesmo exige do professor uma mediação adequada. Nesse ponto, o conhecimento linguístico tem importância capital. Cabe considerar, porém, que, ao se fazerem observações acerca do léxico, envolvendo o significado, os processos de criação dos vocábulos, as relações que se estabelecem entre os eixos paradigmático e sintagmático, fatos essencialmente gramaticais, tais considerações não podem estar dissociadas de uma abordagem com finalidade essencialmente estética, em que a língua é celebrada em expressão e conteúdo, trabalhada por artífices – artistas da palavra –, devendo o professor ter o claro e genuíno propósito de desenvolver no aluno, em relação ao texto artístico, o gosto e o senso crítico capazes de torná-lo apto a fazer considerações e efetuar suas escolhas.

A capacidade de olhar o texto literário com o intuito de nele perceber a cor, o sabor, o som que o tornam objeto único de aproximação vai ao encontro da maneira como Manoel de Barros

entende o fazer poético, como exposto acima. Na verdade, no poema tudo existe porque materializado pela linguagem, numa lógica própria daquele que aceita o desafio de “transver” o mundo; uma realidade construída subjetivamente e concretizada por um instrumento que não é exclusivo do poeta, mas compartilhado por todos os usuários: a Língua Portuguesa.

A recorrência de Manoel de Barros a temas tão próximos do gosto infantil demonstra que o poeta criança usa a linguagem como os pequenos, criando palavras e trazendo construções que, algumas vezes, muito pouco reproduzem o universo de expressão do mundo adulto. A espontaneidade infantil, colocando, sem ter consciência disso, o coração, o sentimento à frente da razão, evidencia-se no trabalho de linguagem realizado pelo autor.

Não se exagera quando se afirma que a obra de Manoel de Barros abrange um público de diferentes faixas etárias. Todos os seres sensíveis são capazes de sentir os seres e as coisas do mundo criado tal qual ele os sente. *Exercícios de ser criança* e *O fazedor de amanhecer* são belos convites a uma leitura que envolve e faz pensar.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. 5ed. São Paulo: Global, 2009.

BARROS, Manoel de. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

CEZAR, Pedro. Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MELO Neto, João Cabral de. Catar feijão. In Oliveira, Marly de (Org.). João Cabral de Melo Neto: obra completa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1995.

MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). “Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema”. In _____. Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

PAES, José Paulo. “Convite”. In _____. Poemas para brincar. São Paulo: Ática, 2011.

QUINTANA, Mário. Velório sem defunto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SILVA, Márcia Cabral da. Infância e literatura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SORRENTI, Neusa. A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILELA, Mário. Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática. Coimbra, Livraria Almedina, 1995.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

LÉXICO E HUMOR NO ENSINO PROCESSOS FORMAIS DE CRIAÇÃO DE PALAVRAS

Geraldo José Rodrigues LISKA

Introdução

Quando se trata do estudo das palavras, podemos nos direcionar, de um lado, da palavra para os seus sentidos e referentes, do outro, de um significado ou conceito (ou uma entidade referencial) para as diferentes palavras ou itens lexicais que o podem designar (SILVA, 2006), conforme a Figura 1. Dessa forma, ao analisar as mudanças pelas quais a língua passa, temos o desenvolvimento de novos sentidos de uma determinada palavra, isto é, a mudança semasiológica, e a expressão de determinado conceito, previamente lexicalizado ou não, por um novo ou diferente item lexical, isto é, a mudança onomasiológica. Essas mudanças têm a função de atribuir um conceito ou uma referência a uma nova forma ou a um novo sentido, assumindo a finalidade denominativa dos processos de formação de palavras, ou, ainda, podem ser motivadas pela busca de maior expressividade no discurso, assumindo a finalidade estilística desse processo de criação lexical.

Podemos encontrar várias dessas criações estilísticas nos textos de fins humorísticos. A maioria deles se aproveita da significação intencional ocasionada pelo jogo de relação entre as palavras para criar o efeito de sentido e levar o leitor ao riso. São várias as criações formais ou semânticas para determinado texto e contexto que o interlocutor pode resgatar por meio da inferência, produção e efeito de significados. Como a leitura desses textos exige a percepção do uso de recursos estilísticos de expressão, é esperado que as capacidades a serem desenvolvidas com o contato com esses textos tendam a ser mais complexas e demoradas. No entanto, como cada texto pede uma leitura diferente, o grau de facilidade ou dificuldade de uma atividade vai depender do texto proposto. Assim, inferir o sentido de palavras ou inferir informações, por exemplo, são capacidades a serem trabalhadas em todos os níveis de ensino, o que vai diferenciar é a exigência de conhecimento léxico-sistêmico e de

mundo durante a inferenciação, por exemplo. Veremos, adiante, como esses novos sentidos ou novas formações podem ser trabalhados no humor.

1. Os processos de criação de palavras nos livros didáticos

As mudanças lexicais (os neologismos) de modo geral, apresentam-se sob dois aspectos (FERRAZ, 2006):

Necessidade de exprimir conceitos ou nomear realidades novas;

Uma criação neológica estilística, motivada pela busca de maior expressividade no discurso. Não passa de formações efêmeras e aparece no discurso humorístico, em manchetes jornalísticas, em noticiários políticos e na publicidade.

Consultamos as seguintes coleções de livros didáticos para sabermos como elas abordam os processos de formação de palavras:

(A) Palavra e criação: Língua Portuguesa (AZEVEDO, 1999);

(B) Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2009);

(C) Português: Ideias & linguagens (DELMANTO; CASTRO, 2009);

(D) Linguagem: Criação e interação (SOUZA; CAVEQUIA, 1999).

(E) Linguagem em movimento (TORRALVO; MINCHILLO, 2010).

Em resumo, constatou-se que são poucas as atividades específicas para ensino do léxico no livro didático, em especial à multissignificação das palavras e de seus processos de formação. A maior parte de suas ocorrências está entre atividades de leitura e interpretação de textos. Isso sugere que o envolvimento com o léxico acontece somente de forma passiva e em segundo plano, ignorando a habilidade criativa do aluno em usar produtivamente os recursos estilísticos e lexicais de expressão e produzir neologismos por meio dos processos de formação de palavras (muitos dos quais nem são apresentados nos livros didáticos) a fim de atender os dois princípios de eficiência comunicativa para a mudança linguística – otimização da produção do falante e otimização da percepção do ouvinte (SILVA, 2006, 1999).

Tanto em (A) como em (C) não há unidades específicas sobre o sentido do texto e das palavras, mas há atividades sobre isso ao longo da coleção. Em compensação, há textos em que se poderiam trabalhar efeitos de sentido, porém restringem-se à análise gramatical. Ou seja, essas atividades acontecem aleatoriamente. O processo de formação de palavras se restringe a estudos de radicais e afixos, derivações e composições, conforme as Figuras 2 e 3.

Em (B), não há unidades específicas para as formações e os sentidos das palavras, mas há atividades sobre isso ao longo da coleção. Mesmo as atividades cujo foco é a análise gramatical pedem a explicação do efeito de sentido que determinada palavra causou no texto analisado, como podemos observar na Figura 4.

Mesmo se tratando de um livro de 1999, (D) apresenta em todas as unidades uma divisão chamada “Ampliação de vocabulário”, que traz em cada uma delas estudos sobre polissemia, gírias, sinônimos, usos do dicionário etc., conforme a Figura 5.

Em (E), coleção avaliada pelo *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012 – Língua Portuguesa* para o Ensino Médio (BRASIL, 2011), teremos a abordagem das derivações, (prefixal, sufixal, parassintética, prefixal e sufixal), das composições (por justaposição, por aglutinação e uma tabela de radicais), dos hibridismos e dos neologismos, estes que, são criados “para atender a uma nova necessidade ou para criar algum efeito de estilo. (...) Uma das formas de criar neologismos é por meio do cruzamento de radicais do grego, do latim e do português” (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 267). Ou seja, os porquês da formação dos neologismos são abordados, mesmo que de uma maneira superficial, já que não teremos registro desse tratamento no decorrer da coleção. Temos, por exemplo, o uso da palavra ‘engavetamento’ em uma tira como efeito de sentido para o humor e a explicação do livro, na Figura 6.

No entanto, assim como nas outras coleções analisadas, as atividades se restringem a nominalizações (Figura 7), e não ao reconhecimento e explicação dos efeitos de sentido ocasionados por essas formações, por meio da seleção lexical, a partir de pistas fonológicas, gráficas (imagens e sinais de pontuação), morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais,

utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual:

Além disso, em todas as obras metáfora e metonímia se restringem a recursos estilísticos de expressão.

Esperava-se que a distinção cronológica entre as obras analisadas fosse um fator para o aumento da ocorrência de atividades e conteúdos dessa natureza, visto o crescimento da quantidade de pesquisas sobre o ensino de língua e a criação de propostas educacionais que abordem esse tema em unidades específicas.

2. Os processos de criação de palavras nos estudos lexicais

Para classificar os tipos de formação de palavras, consultamos quatro obras de referência para os estudos morfológicos do português, a saber: Neologismo (ALVES, 1990), Teoria lexical (BASÍLIO, 2007), Formação de palavras do português (KEDHI, 2007), Manual de morfologia do português (LAROCA, 1994), Introdução à morfologia (ROSA, 2000), Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo (SANDMANN, 1989), Morfologia lexical (SANDMANN, 1991):

- a) Derivação (prefixal, sufixal ou prefixal e sufixal);
- b) Circunfixação;
- c) Composição;
- d) Composição sintagmática;
- e) Amálgama / cruzamento ou *blending* lexical / *portmanteau* / palavra-valise;
- f) Truncamento;
- g) Acronímia;
- h) Siglagem;
- i) Derivação regressiva;
- j) Variação gráfica;
- k) Empréstimo;
- l) Gíria;

Não é nosso propósito explicar cada um desses casos de formação de palavras, para que este artigo não fique extenso. Mostraremos que, embora possamos numerar onze desses casos, evidenciamos que as coleções de livros didáticos abordam, na maioria, apenas as derivações (prefixal, sufixal, parassintética, prefixal e sufixal) e as composições (por justaposição, por aglutinação e uma tabela de radicais), e tratam negativamente estrangeirismos e gírias.

Quando se trata do estudo dos processos de formação de palavras, ora as atividades limitam-se a oferecer uma lista de palavras em que o aluno deve separar afixos de radicais, ora a apresentação das criações morfológicas da língua se resume a derivações e composições, evitando o estudo de casos marginalizados (ou não lineares) e submetendo mudanças semasiológicas para os aspectos estilísticos da língua, entre as figuras de linguagem, como as extensões metafóricas e metonímicas do sentido das palavras, por similaridade e por contiguidade, respectivamente.

Supomos que o não ensino das formações não lineares das palavras foi ocasionado pela visão tradicionalista da composição dos conteúdos da disciplina, que resumia

[...] com frequência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa acerca das variedades linguísticas, visão que opõe o “certo” e o “errado” e supõe, enganosamente, a existência de um padrão linguístico homogêneo (MINAS GERAIS, 2007, p. 14).

Cruzamentos ou mesclagens lexicais são apresentados nos livros didáticos sob formas híbridas, combinando radicais de origens diferentes, já componentes do acervo lexical da língua portuguesa. Diferentemente das composições, há uma perda segmental de uma ou das duas bases, que pode ser facilmente recuperada com a inferenciação do novo significado, normalmente de caráter pejorativo. Palavras como 'chafé' e 'sacolé' fazem parte do cotidiano do aluno e desconsiderar essa realidade é uma das críticas mais frequentes ao ensino tradicional, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino do português. (BRASIL, 1998).

Ainda, pouco se fala de truncamentos, por exemplo, e quando aparecem nos livros também são casos bem antigos, que inclusive o aluno nem percebe que se tratam de reduções vocabulares, como 'pneu' e 'foto', já adotados pela comunidade linguística, dicionarizados e dificilmente ocorrentes em sua forma extensiva. Para que o aluno perceba esse processo morfológico, devem-se utilizar palavras que estão sofrendo essa transformação no mesmo espaço/tempo que ele, como 'refri', 'cerva' e 'profe'. Ressaltamos que essas formações não têm função denominativa, senão colaboram com os princípios de eficiência comunicativa ao reforçar a expressividade do falante para chamar a atenção do ouvinte, além de serem orientadas para a otimização da sua produção linguística, quanto à facilidade de articulação, resultado de processos lenitivos.

Temos ainda as gírias, também pouco abordadas nos livros, de características tanto onomasiológicas, quando são novas formas, como semasiológicas, quando se aproveita de material lexical existente. O problema é que elas na maioria das vezes são confundidas com regionalismos, sendo que estes são motivados por mecanismos sociolinguísticos e pragmáticos e aquelas, embora também sejam motivadas pelos mesmos mecanismos, pertencem a um "código secreto" de uma específica comunidade linguística, lógico, de difícil decifração. Assim, não se veem nas gírias extensões semânticas nem especificações de sentidos, uma vez que a metaforicidade ou a metonimicidade em suas relações cognitivas de transposição de significados quebraria o "indecifrável" da gíria.

Quando se trata das formações semânticas, há apenas os casos apresentados pelos livros didáticos como "estilísticos", precisamente as "figuras de linguagem". Para esse caso, Silva (1997, p. 71) afirma: "As formas mais comuns de extensão semântica de um item lexical são a metáfora e a metonímia". Na linguagem de todos os dias, temos que fazer referência a conceitos abstratos, como o tempo, as relações interpessoais ou a própria vida, e a fazemos habitualmente em termos metafóricos e metonímicos. Estão além de figuras de estilo ou de características poéticas da linguagem.

3. Humor, léxico e texto na sala de aula

“Um indivíduo começa a construir seu conhecimento de mundo por meio das interações sociais junto à família e das relações sociais no círculo de amizades”, conforme Xatara (2008, p. 21), embasada na tese vygotskyana. Dessa mesma forma deve ser encarado o ensino do léxico, onde o aluno vai desenvolver a competência e expandir seu acervo lexical ao observar a interação das palavras em um contexto sociodiscursivo e pragmático, quando estuda e pratica a sua língua na relação com o mundo que o cerca, num espaço/tempo de construção de significações que se desenvolvem com a realidade.

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos [que] abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Esse pensamento nem sempre foi assim. Maiguascha (1993, apud DELL’ISOLA, 2005), em suas pesquisas ao longo de vinte anos (1970-90), afirma que até o final da década de 80 não havia necessidade de se ensinarem explicitamente palavras e seus significados, pois se acreditava que os aprendizes compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam. Além disso, como mencionado nesse texto, a atenção ao léxico era pouca. O Brasil recebeu grandes contribuições da lexicóloga Maria Tereza Camargo Biderman nessa área. Para ela, “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (1996, p.27). Qualquer informação tem origem no léxico, combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade.

Observando o *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010), percebemos que as coleções em uso na atualidade procuram trazer uma variedade de gêneros e tipos textuais para leitura. Gêneros textuais como tirinha, charge, anúncio comercial e anedota aparecem então com frequência nessas coleções, apresentando em geral textos de fins humorísticos.

No caso desses textos, cabe destacar a importância da seleção lexical e, em muitos casos, a neologia semântica e a formal, como fatores responsáveis pelo efeito de sentido do discurso humorístico. No significado, aderente à palavra no momento do uso, está a intencionalidade específica do texto humorístico e isso afetará a interpretação do receptor.

O texto na sala de aula passou por concepções diversas ao longo da história do ensino da língua e concomitantemente à da linguística, como afirma Cox (2004). Primeiramente, como “unidade de significação”, a partir de 1970. Como as pessoas se comunicam por meio de textos, completos em significados, percebeu-se na época que uma língua não poderia ser ensinada utilizando palavras e frases isoladas. Assim, lentamente a virada pragmática começa a derrubar o ensino estruturalista da língua. A “gramática do texto vira uma gramática no texto”, afirma Cox (2004, p. 131). Tendo o texto como unidade de sentido, começam a ser enxergados os problemas nas redações dos alunos, principalmente os que dizem respeito à coesão. Viu-se que eles não sabiam utilizar recursos linguísticos essenciais para escrever um texto coeso, como os elementos conectores e as hierarquias lexicais, que mantivessem a linearidade semântica:

Eles não conseguem utilizar adequadamente as estratégias de referência endofórica através de recursos linguísticos como pronomes pessoais (terceira pessoa), possessivos, demonstrativos e relativos, artigos definidos, léxico (repetição, sinônimo, hiperônimo, nomes genéricos etc.), elipse, assim como as estratégias de encadeamento de frases, através dos conectores (COX, 2004, p. 118).

Além dos problemas de referência no texto, era necessário referenciar o texto com o mundo. Como unidade de significação, e não mais como um amontoado de frases e palavras de sentidos únicos, o texto detém o seu significado no contexto em que foi construído e a intenção de quem o produziu e o meio no qual foi produzido interferem nesse processo de significação. Assim, a análise do texto passa a englobar aspectos do discurso, como as condições de produção, o acontecimento enunciativo e a formação dos sujeitos que participam da interação discursiva. Dessa forma, ainda na década de 1970, temos a segunda concepção do texto para o ensino de

língua, como produto concreto da interação entre coenunciadores sócio-historicamente situados.

Vemos então o aumento da presença do texto na sala de aula em suas variadas manifestações e situações comunicativas. Entre várias obras lançadas na década de 1980, Geraldi (1984) organizou o livro *O texto na sala de aula*, acompanhando as diretrizes recomendadas. A partir daí então Geraldi (1997, p. 137) diz que:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, p. 137)

Porém Geraldi (2001) afirma que, nessa época, mesmo com o avanço da presença dos textos na sala de aula, a produção textual não se realizava como uma atividade natural de comunicação, mas sim como um mecanismo de avaliação em que o aluno redige o texto para o professor, que por sua vez empregará uma nota. É uma tentativa, artificial, de interação comunicativa, de colocar a língua em uso dentro da escola.

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2001, p. 65)

O mesmo acontece com as atividades de leitura, cujos registros são feitos obrigatoriamente em fichas literárias e a quantidade dessas fichas entregues corresponde verticalmente ao valor da nota atribuída ao aluno no término de um período estipulado.

Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo [...]. O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno – que ao final

da leitura terá que preencher fichas, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário. (GERALDI, 2001, p. 60-61)

A partir de 1990, principalmente após a publicação dos PCN, o texto, então objeto de estudo, passa a ser visto como “exemplar de um gênero discursivo”, sua terceira concepção, e é utilizado para a prática de leitura, escuta e escrita e para a reflexão sobre a língua. As pesquisas sobre discurso, texto e textualidade enfatizam a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, embasadas pela ideia de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Podemos afirmar que os gêneros do discurso são estáveis e instáveis. A estabilidade, de força centrípeta, dá-se pela consolidação de determinada situação comunicativa, fixando características linguísticas, textuais e sociais que se tornarão próprias dessa situação. De outro lado, a instabilidade, de força centrífuga, acontece porque a interação comunicativa faz com que as situações de comunicação se entrelacem, ocasionando a tramitação de características específicas de um gênero para outro. Se isso não acontecesse, textos como os das Figuras 8 e 9 não poderiam ser produzidos.

Ao agrupar esses textos, vemos que seus aspectos tipológicos correspondem ao ato de descrever ações e os domínios sociais comunicativos desses aspectos pertencem às instruções e às prescrições. Porém o efeito de sentido deles é ocasionado pela escolha das palavras ‘prender’ e ‘traga’ e suas relações com as outras palavras que formam o texto. Ou seja, mais que tentar regular alguém a algum comportamento, a intencionalidade específica desses textos é com o humor gerado pela ambivalência dos significados dessas palavras, que é a principal característica dos textos de fins humorísticos escolhidos para este trabalho. A possibilidade de combinar características específicas de determinados gêneros é o que faz este trabalho ter um vasto corpus de estudo e ensino do léxico por meio do humor.

Além disso, as práticas sociais da língua modificam essas situações de acordo com a necessidade num delimitado espaço/tempo, a fim de garantir a sua funcionalidade e mostrando

que os gêneros, mesmo tendo seus traços, são dinâmicos, e não estáticos, acompanhando as mudanças na língua. Se esses gêneros fossem estáticos, os avanços tecnológicos não teriam influência na comunicação e as várias publicações sobre ensino de língua em ambientes virtuais de interação e/ou aprendizagem não existiriam.

Situados pela perspectiva bakhtiniana, Schneewly e Dolz (2004) afirmam que os gêneros são a constituição com maestria de determinada situação comunicativa das particularidades da língua, são um instrumento constitutivo da situação. Ou seja, “sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance” (Schneewly; Dolz, 2004, p. 44). Ainda seguindo as ideias de Bakhtin, Schneewly e Dolz completam que os gêneros se definem por três dimensões básicas: os conteúdos que veiculam (o que diz?); a função específica de uma situação comunicativa (para que serve?); e a forma dessa situação comunicativa levando-se em conta o meio e as condições de sua produção e a interação entre os interlocutores (como serve?):

- 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele;
- 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Schneewly; Dolz, 2004, p. 44).

Para Maingueneau (2006a), todo discurso acontece por meio de uma encenação, implicando um enunciador, um coenunciador, um lugar e um momento em que ocorre o discurso. Para classificar esses cenários discursivos, ele propõe a existência de três cenas, que podem se relacionar ou não: cena englobante, que determinará o tipo de discurso, como o publicitário, o jornalístico e o humorístico, por exemplo; cena genérica, ligada ao gênero discursivo como um lugar estável em que o significado se constrói, por exemplo, o significado textual de uma piada deve legitimar o efeito de sentido humorístico desse gênero, levando à conclusão de que toda piada deve ser engraçada; e cenografia, que é a própria cena enunciativa, apresentando uma cena genérica ligada a um gênero discursivo que não se relaciona com outros (como o gênero lista telefônica), ou uma cena que envolve elementos de diferentes de gêneros, em função da própria cena e da situação comunicativa em interação.

Maingueneau detalha, ainda, um *continuum* proveniente da articulação entre cena genérica e cenografia:

Gêneros instituídos tipo 1: trata-se de gêneros instituídos que não admitem variações ou admitem apenas umas poucas. Os participantes obedecem estritamente às coerções desses gêneros: carta comercial, guia telefônico (...).

Gêneros instituídos tipo 2: trata-se de gêneros no âmbito dos quais os locutores produzem textos individualizados, porém sujeitos a normas formais que definem o conjunto de parâmetros do ato comunicacional: telejornal, fait divers (...).

Gêneros instituídos tipo 3: não há para esses gêneros (propaganda, canções, programas de televisão...) uma cenografia preferencial (...).

Gêneros instituídos tipo 4: trata-se dos gêneros autorais propriamente ditos, aqueles com relação aos quais a própria noção de “gênero” é problemática (...) não se limitam a seguir um modelo esperado, mas desejam capturar seu público mediante a instauração de uma cena de enunciação original (...). (Maingueneau, 2005, p. 240-2)

Assim, englobando os domínios sociais de comunicação dos textos de fins humorísticos, podemos caracterizar seus cenários enunciativos, de um lado, como uma mimese de uma realidade que ainda será vivida ou simulada de uma maneira exagerada; e de outro, como um relato de uma experiência do passado, representada no discurso. É importante frisar que os aspectos tipológicos desses textos devem ser dotados de mecanismos capazes de gerar o riso, de ser engraçado.

Ao tentarmos posicionar os gêneros de fins humorísticos em algum dos tipos do contínuo apresentado por Maingueneau, o tipo com que eles mais se assemelham é o (4), pois não há um modelo esperado para o humor, o importante é que o texto seja engraçado, mesmo que em diferentes graus de humor, do irônico ao jocoso, de cunho negativo ou positivo.

Embora todos os textos utilizados neste trabalho ocasionem o humor por meio do jogo de palavras, numa interação intra e interlinguística, nem tudo o que é classificado como “humor” terá essa característica. Por exemplo, a tira da Figura 10 (assim chamada pela própria página eletrônica da UOL que divulga os textos do rato Níquel Náusea) não envolve a multissignificação das apalavras ou apresenta sentidos específicos criados para fins humorísticos e, no

entanto, não deixa de ser classificada como humorística. Nela, o importante é a interação das palavras com a imagem e a imitação da realidade do ser humano, alegorizando um comportamento social.

Já na tira da Figura 11, que se segue, o jogo de palavras não tem a intenção específica voltada para o humor. Aqui, a formação sintagmática ‘árvre di isperança’, elíptica, resultante da interação entre as palavras dos dois quadros, é um neologismo lexical formal criado especificamente para esse contexto, ou seja, é um neologismo estilístico. No segundo quadro, a intenção desse conjunto de enunciados, organizados em torno da formação neológica e do cenário do último quadro, é causar um efeito de impacto moralizante a fim de levar a sociedade à preocupação com a atualidade, como demonstra o espanto do personagem ao ouvir Chico Bento:

Logo, nem toda tira levará ao riso. Assim, é temerário determinar, de modo inflexível, que gênero pertence ou não ao discurso humorístico, devido à não estabilidade de vários gêneros, que lhes permite compartilhar características específicas a fim de atender cenários e situações comunicativas diversas. Com isso, podemos dizer que a intenção de categorizar o humor a um tipo de organização textual faz dele um hipergênero³⁵. Além disso, o efeito humorístico pode ser a intenção principal ou secundária do texto. Por exemplo, a maioria das peças publicitárias de uma das indústrias que produzem sandálias³⁶ são engraçadas para quem as assiste, e a interação entre as palavras escolhidas para os enunciados dos vídeos deixando-os engraçados é um dos recursos linguísticos que podem ser utilizados pelo publicitário para chamar a atenção do público, embora o humor não seja a finalidade específica da publicidade.

O humor percorre vários gêneros e se junta a eles sob diferentes maneiras:

³⁵ Conforme Maingueneau: “Não se trata de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala”. (MAINGUENEAU, 2006b, p. 244). Canal “havaianasoficial's channel”, disponível em <http://www.youtube.com/user/havaianasoficial?feature=watch> Acesso em 12 dez. 2012.

³⁶ Canal “havaianasoficial's channel”, disponível em <http://www.youtube.com/user/havaianasoficial?feature=watch> Acesso em 12 dez. 2012.

- ▶ a) Como principal função do texto:

Quando a função de natureza do gênero é levar os interlocutores ao riso, como piadas e anedotas;

Quando se invertem as funções iniciais do gênero, como nos textos de tipologia injuntiva apresentados (Figs. 8 e 9), a fim de provocar o efeito de sentido humorístico, que se torna a principal intenção;

- ▶ b) Como função secundária, assessorando a função principal do texto, quando o gênero não perde a sua forma e função, fazendo do humor um acessório, uma ferramenta, um recurso, incrementando-o, como pode acontecer com as peças publicitárias (Fig. 28);
- ▶ c) Como elemento estruturante de determinado texto, formando um hipergênero, quando temos vários gêneros agrupados. Por exemplo, Ramos (2007) agrupa charges, cartuns, tiras cômicas, tiras cômicas seriadas e tiras de aventuras no hipergênero “histórias em quadrinhos”, compartilhando características comuns entre eles e ao mesmo tempo cada um tendo suas características próprias, como a diferença na articulação temporal da narrativa. As tiras cômicas estão mais próximas do humor que as charges e os cartuns, que não necessitam especificamente ser ligados ao riso, embora geralmente se apresentem assim.

4. Léxico e ensino do Português

Com o deslocamento do ensino normativo de língua a fim de priorizar seu estudo por meio das realizações da linguagem, era preciso então que as análises linguísticas fossem estudadas pelos alunos em um material que realmente representasse a interação homem-língua-mundo, no lugar das listas de palavras e frases descontextualizadas.

Nos gêneros de fins humorísticos, vemos o quanto é importante o conhecimento das palavras para a compreensão do texto. Logo, conhecê-las é o caminho para a competência linguística, levando ao sucesso escolar:

Depois de anos de sobrevalorização de habilidades morfológicas e sintáticas, o conhecimento das palavras é agora considerado o fator mais importante na proficiência de língua e sucesso escolar - em parte devido a seus laços estreitos com a compreensão do texto. As

palavras são os portadores de significado: sem o conhecimento de palavras, compreender frases ou textos não é possível³⁷. [Tradução livre] (cf. (VEERMER, 2001, p. 217).

Quando nos dirigimos ao estudo das palavras, não se trata apenas da ampliação vocabular. Ou seja, não tratamos aqui de ensino de vocabulário, mas sim ensino do léxico. Conhecer as palavras é mais do que lançar mão ao dicionário de língua toda vez que se deparar com uma diferente. É claro que ele é uma ferramenta valiosa para isso. Para Krieger (2007), o uso de dicionário de língua portuguesa auxilia o desenvolvimento cognitivo do aluno, constituindo lições sobre a língua. Porém a leitura de textos de fins humorísticos exige do aluno estratégias e habilidades para inferir o significado das palavras, seja por pistas entre os sentidos dos itens lexicais que se relacionam em textos modais (nesse caso, também da relação das palavras com a(s) imagem(s) ou não, seja por pistas características do discurso, da relação do texto com o que está fora dele, com outros textos.

Para que o aluno entenda um texto de fim humorístico, é necessário que ele conheça algumas das características específicas dos textos humorísticos. A principal delas é quebrar o percurso linear da fidelidade textual a fim de provocar o riso. Essa quebra, muitas vezes, acontece com o uso da ambivalência de significações (na linguagem da semântica-lexical), ativada por meio dos *scripts*, na teoria semântica do humor verbal, de Raskin (1985), infringindo a *máxima da relação* entre as *implicaturas conversacionais* de Grice (1957). Logo, podemos observar que textos desse gênero exploram a particularidade do significado, fator para a multissignificação e a polissemia no contexto e na situação comunicativa em que as palavras estão inseridas.

Conforme Richards (1976), quando uma criança chega por volta dos doze anos, é de se esperar que tenha adquirido

³⁷ Texto original: "After years of overvaluation of morphological and syntactic skills, knowledge of words is now considered the most important factor in language proficiency and school success – in part due to its close ties with text comprehension. Words are the carriers of meaning: without knowledge of words, understanding sentences or texts is not possible" (VEERMER, 2001, p. 217).

conhecimento sobre a sintaxe da sua língua, que tem pequenas alterações ao longo da fase adulta de acordo com o papel social e o modo do discurso, para atender às necessidades de comunicação e expressão do dia a dia. Já com a aquisição lexical é diferente, pois, como o léxico de uma língua é vasto, constantemente palavras e significados serão adicionados ao vocabulário do falante, por meio da sua interação com outros falantes e com os textos. Todas as atividades que envolvem estudo do léxico têm como consequência a sua expansão.

As atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos podem traduzir esta habilidade geral: Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes por meio da seleção lexical, a partir de pistas fonológicas, gráficas (imagens e sinais de pontuação), morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual.

Como habilidade específica dessa habilidade geral, o aluno pode reconhecer criações estilísticas com formas subjacentes e derivacionais das palavras, por operações de adição de sufixos, como prefixações, sufixações e circunfixações, utilizando o conhecimento da estrutura das palavras e das suas regras de formação. Por exemplo, podemos ter uma derivação sufixal ou prefixal criada para determinado contexto, para salientar a expressividade do enunciador. Nas Figuras 12 e 13, tanto 'helicopteriza' como 'antiquadra' não passam de formações efêmeras, uma vez que não serão utilizadas por uma comunidade linguística e, por isso, dificilmente serão encontradas nos dicionários de língua. Essas formações são comuns principalmente no humor e na propaganda.

O aluno pode, ainda, reconhecer criações estilísticas onomasiológicas (formais) entre os mecanismos de formação de palavras do português, por operações de adição, subtração e modificação, como composições sintagmáticas, hibridismos, deformações fonéticas (elipses, abreviações, truncamentos, mesclagens, siglagens e acronímias), deformações e/ou variações gráficas, reduplicações e inferir seus significados, motivadas pelo contexto e por similaridades com itens lexicais já existentes.

Na Figura 14, temos a composição *MonaRica* motivada por *MonaLisa* e pela relação antonímica entre *rico* e *liso*, palavra registrada no *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1999) com a rubrica de gíria brasileira, “diz-se do indivíduo sem dinheiro, ou pobre; areado, duro, estourado, fino, frito, limpo, pronto”. Na Figura 15, a composição ‘São Duíche’ é motivada pela similaridade com ‘sanduíche’. Na Figura 16, a composição ‘coalho’ é resultado pelo cruzamento lexical entre ‘coelho’ e ‘alho’, cujo significado agrega as propriedades semânticas dos itens em questão.

Outra habilidade acerca das criações formais com efeito de sentido humorístico está em permitir ao aluno reconhecer criações estilísticas resultantes do uso de um ou mais elementos estrangeiros, podendo sofrer algumas modificações, por exemplo, a nível morfológico e fonético, para se ajustar às características morfossintáticas e fonológicas do português. Na Figura 17, há um mal entendido entre os interlocutores: o gringo (A) e o mineiro (B). Isso aconteceu porque as palavras *hello* e *relou* têm pronúncia bem semelhantes, conforme transcrição fonética [Rɛ'low]. Ao se adequar ao léxico de (B), o item lexical *hello* perde o significado em sua língua de origem (A) e ganha um novo significado, diante do acontecimento enunciativo que projetou o discurso. Assim, no diálogo oral entre os interlocutores, temos, no movimento de (A) para (B), um caso de neologismo semântico em *hello*. O mesmo caso acontece com todos os exemplos da Figura 18, onde as palavras referidas ganham novos significados, mantendo a sua forma e sua pronúncia. Na Figura 19, o uso da palavra *strogonoff* (e não *estrogonofe*, a forma dicionarizada) no texto, embora não deixando de fazer parte do campo semântico de *comida*, recebe uma nova característica: a “comida que liga e desliga”, por influência das partes *on* e *off* que a formam.

Considerações finais

Encontraram-se duas possíveis explicações para que a combinação humor e léxico seja pouco encontrada nos livros didáticos de português, aqui analisados:

- ▶ No lado do humor, esses textos são geralmente curtos e, por isso, acarretam uma leitura que não seja cansativa, mesmo exigindo a decifração de pistas

fonológicas, gráficas, morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, que podem ou não depois se traduzir em atividades de compreensão desses textos. Assim, tem-se a ideia de que a observação dos aspectos gramaticais do texto torna-se mais atraente.

- Quanto ao estudo das palavras, mesmo com afirmações de que o léxico é a base funcional em que se estrutura a língua, que o conhecimento das palavras tem laços estreitos com a compreensão dos textos, que a expansão lexical é para toda a vida, diferente das poucas mudanças no conhecimento da sintaxe da língua depois da fase adulta, ainda assim é comum nos livros didáticos de português a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática e pouca importância se dá à multissignificação das palavras, principalmente com suas várias possibilidades de uso, como recurso estilístico da criação de textos. Vimos que mesmo as atividades que envolvem humor e léxico, nas coleções analisadas, distribuem-se de maneira aleatória nos volumes, não havendo sequência didática para isso.

Acreditamos na utilização dos textos humorísticos para o desenvolvimento da competência lexical e leitora, ao observar fenômenos estritamente linguísticos, como a (re)produção de formas e significados e o jogo de sentidos na relação entre as palavras e com o mundo, resultado da intencionalidade específica de criação de textos, como em qualquer discurso, que cria o encadeamento polissêmico nas palavras utilizadas.

Espera-se este trabalho contribua para a reflexão da importância do léxico, em especial a seleção lexical, para a construção do significado dos textos e que o humor passe a ser estudado por meio dos fenômenos linguísticos dos quais se origina, a fim de tornar objetos de estudo os textos de fins humorísticos, em vez de entretenimento ou suporte para análise morfossintática das palavras e expressões neles utilizadas.

Livros córpus

AZEVEDO, Dirce Guedes de. Palavra e criação: Língua Portuguesa. 8ª série. São Paulo: FTD, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 9º ano. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. Português: Ideias & linguagens. 9º ano. 13 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVEQUIA, Márcia Paganini. Linguagem: Criação e interação. 9ª série. 2ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

TORRALVO; Izeti Fragata; MINCHILLO, Carlos Cortes. Linguagem em movimento. 1º ano. São Paulo: FTD, 2010

Referências

ALVES, I. M. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*³⁸. Brasília: MEC/SEB, 2010.

COX, M. I. P. *Os tempos do texto na sala de aula*. Polifonia (UFMT), Cuiabá, v. 08, 2004. (p. 113-128)

DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

FERRAZ, A. P. "A inovação lexical e a dimensão social da língua". In SEABRA, M. C. T. da C. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras das UFMG, 2006.

GERALDI, João Wanderlei. "Unidades básicas do ensino do português". In GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

_____. *Prática de leitura na escola*. In GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

³⁸ Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>>, acesso em 10 jan. 2012.

- _____. “Escrita, uso da escrita e avaliação”. In GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.
- _____. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GRICE, Paul. *Meaning*. Philosophical Review. Vol. 66, nº 3, 1957. (p. 377-388)
- ILARI, R. et alli Considerações sobre a Posição dos Advérbios. In A. T. Castilho, (Org.), *Gramática do Português Falado*. Vol. I: A ordem, 2002.
- KEDHI, V. *Formação de palavras do português*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- KRIEGER, M. G. “O dicionário de língua como potencial instrumento didático”. In ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, Vol. III. São Paulo: Humanitas, 2007. (p. 295-309)
- LAROCA, M. N. de C. *Manual de morfologia do português*. Campinas: Pontes, 1994.
- MAINGUENEAU, D. *Arqueologia e análise do discurso*. Cenas da enunciação. Trad. e org. Sírio Possenti; Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar. 2006a.
- _____. “O quadro genérico”. In _____. *Discurso Literário*. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006b. (p. 229- 246)
- _____. “Le discours littéraire contre la littérature en soi”. In MARI, H. et alli (Org.) *Análise do discurso em perspectiva*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.
- RASKIN, Victor. *Semantic Mechanisms of humor*. R. P. Company. Holland, 1985.
- RAMOS, Paulo. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa): Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 424 f.
- RICHARDS, J. *The role of vocabulary teaching*. TESOL Quaterly, v. 10, n. 1, p. 77-89, 1976.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANDMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor / São Paulo: Ícone, 1989.

_____. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1991a.

_____. *Competência lexical: Produtividade, restrições e bloqueio*. Paraná: UFPR, 1991b.

SCHNEUWLY, B. "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". In *Les Interactions Lecture-Écriture*: 155-173. Suíça: Peter Lang. 1993.

SILVA, A. S. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

_____. *A Linguística Cognitiva: Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*. Revista Portuguesa de Humanidades, vol. I. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP, 1997.

VERMEER, A. "Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input". *Applied Psycholinguistics*, v. 22, p. 217-234, 2001.

XATARA, C. M.; SOUZA, V. C.; MORAES, A. C. *A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical*. Caderno Seminal Digital (Rio de Janeiro), v. 10, p. 19-28, 2008.

Anexos



Figura 1 - Dimensões semasiológica e onomasiológica

ATIVIDADES

A PALAVRA

1 Identifique o radical dos conjuntos de palavras abaixo.

a. ferro	b. brando	c. cavalo	d. carro
ferradura	brandura	cavaleiro	carroça
enferrujar	abrandar	cavalgada	carrinho
ferreiro	brandear	cavalaria	carroceria

2 As palavras que têm o mesmo radical pertencem à mesma família e são chamadas de **cognatos**. Dê os cognatos das palavras:

casa	pedra	cabeça
porta	arte	mar
noite	planta	cor
cruz	flor	doce

Figura 2 - Livro (A), 8ª série, p. 226.

2. Observe a palavra **carinhoso**.

- Qual é o afixo? Sufixo -oso. Carinhoso. A vogal final foi alterada (a) para indicar feminino.
- Qual o feminino dessa palavra? Que mudança ocorreu no sufixo? Carinhososa. Acrescentou-se um "s" para indicar plural.
- Qual o plural de "carinhoso"? Que mudança ocorreu no sufixo? Carinhosos. Acrescentou-se um "s" para indicar plural.
- Esses elementos indicados nas duas respostas anteriores modificaram o sentido do sufixo? Não apenas indicavam flexões de gênero e número.
- Com base em sua resposta anterior, como você classifica esses elementos? Desinências.

3. Indique os radicais das palavras abaixo.

- naturalidade — desnaturado — natureza — naturalista — naturalizar
- descampado — campestre — campesino — campeiro — acampar
- cardiologia — cardíaco — miocárdio — taquicardia — cardiologista
- envelhecimento — velhice — envelhecer — velharia — velhote

4. Substitua as palavras ou expressões destacadas por substantivos formados por meio de sufixos.

- Os que vencerem o concurso receberão prêmios que não se pode descrever. Os vencedores do / Indescrevíveis
- Sentia dores que não se podem suportar. Insuportáveis
- Ele é uma pessoa que foge da justiça. um fugitivo
- Marta estava cheia de orgulho. orgulhosa

Figura 3 - Livro (C), 9º ano, p. 162.

ESTRUTURA E FORMAÇÃO DE PALAVRAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a tira:

(Caco Calhardo, Folha de S. Paulo, 11/9/2004)

- Observe que as três palavras dos quadrinhos, **rinite**, **tendinite** e **labirintite**, apresentam em comum a terminação **-ite**.
 - Que outros nomes de doenças terminados em **-ite** você conhece? Resposta pessoal. Sugestões: hepatite, otite, dermatite, etc.
 - Qual é o significado das palavras **rinite**, **tendinite** e **labirintite**? Logo, o que significa a partícula **ite**? rinite: inflamação da mucosa nasal; tendinite: inflamação de um ou mais tendões; labirintite: inflamação do labirinto (uma das partes do ouvido) / A partícula **ite** significa "inflamação".
 - Em que reside o humor da tira? No exagero. No 1º quadrinho, a personagem está com um nariz enorme, inchado; no 2º quadrinho, a personagem está toda torta; no último, a personagem roda como um pião.

Figura 4 - Livro (B), 9º ano, p. 148.

2 Leia e divirta-se com a seguinte tirinha.

Fernando Gonsales. "Niquel Náusea". In: Folha de S. Paulo, 17/03/1998.

- Identifique as gírias presentes na tirinha. Que idéias elas transmitem?
- Ao ler o primeiro e o segundo quadrinhos, sobre o que você imaginou que os personagens falavam?
- O que faz com que a tirinha seja bem-humorada?

Figura 5 - Livro (D), 7ª série, p. 92.



Figura 6 — Livro (E), 1º ano, p. 264-265.

Esta charge brinca com o fato de a palavra **engavetamento** ser **derivada** de **gaveta**, que é a **palavra primitiva**. A partir do radical **gavet** (**gaveta**, **gaveteiro**), acrescentaram-se dois elementos: um antes do radical (**prefixo em-**) e um depois do radical (**sufixo -mento**). Os prefixos e sufixos distinguem-se dos radicais porque, apesar de também terem significado, nunca aparecem de forma independente, ou seja, como uma palavra isolada.

Figura 6 - Livro (E), 1º ano, p. 264-265.

13 Leia a tirinha do Niquel Náusea.



As palavras “delicioso” e “adocicado” são formadas, respectivamente, pelos processos de:

- a) derivação regressiva e derivação sufixal.
- b) composição por justaposição e composição por aglutinação.
- c) derivação sufixal e composição por aglutinação.
- d) derivação prefixal e derivação prefixal e sufixal.
- (e) derivação sufixal e derivação parassintética.**

Figura 7 - Livro (E), 1º ano, p. 287.



Figura 8 - Figura extraída da Internet³⁹

³⁹ Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>



Figura 9 - Texto extraído da Internet⁴⁰

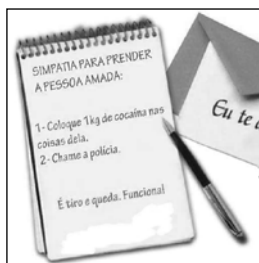


Figura 10 - Texto extraído da Internet⁴¹

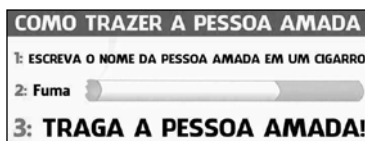


Figura 11 - Figura extraída da Internet⁴²

⁴⁰ Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

⁴¹ Fonte: <http://www.jspdt.org/wp-content/uploads/2012/07/charge1.jpg>

⁴² Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-xleOrv90A4/T9-5aNWOCsl/AAAAAAAAA/7ag1Meo89es/s640/trazer+a+peessoa+amada.jpg>



Figura 12 - Texto extraído da Internet⁴³



Figura 13 - Texto extraído da Internet⁴⁴

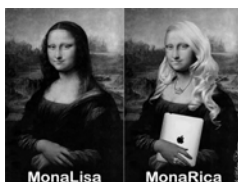


Figura 14 - Figura extraída da Internet⁴⁵



Figura 15 - Figura extraída da Internet⁴⁶

⁴³ Fonte: <http://www2.uol.com.br/niquel/index.shtml>

⁴⁴ Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira195.htm>

⁴⁵ Fonte: http://www.humorbabaca.com/upload/fotos/fotos_4815_monarica.jpg

⁴⁶ Fonte: <https://www.facebook.com/SaoDuiche?fref=ts>



Figura 16 - Figura extraída da Internet⁴⁷



Figura 17 - Texto extraído da Internet⁴⁸

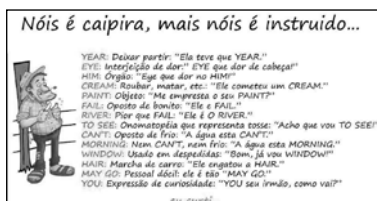


Figura 18 - Texto extraído da Internet⁴⁹



Figura 19 - Figura extraída da Internet⁵⁰

⁴⁷ Fonte: <http://mentirinhas.com.br>

⁴⁸ Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

⁴⁹ Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

⁵⁰ Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg>

MARCADORES DISCURSIVOS ANÁLISES E CONCEPÇÕES EM GÊNEROS DA MÍDIA IMPRESSA INSERIDOS NO MANUAL DIDÁTICO

Magno Santos BATISTA
Maria D'Ajuda Alomba RIBEIRO

Introdução

A linguagem transita nas diversas esferas da atividade humana. Nela, os indivíduos estabelecem vínculos e encontra-se com o outro. E também, as histórias dos sujeitos se cruzam, sobretudo no espaço escolar, onde discentes e docentes constroem histórias e fazem da própria, a história do outro.

Na construção da história dos sujeitos, os elementos linguístico-discursivos contribuem para a formação das relações argumentativas e inferenciais que comportam a linguagem. Estudá-los a partir dos textos jornalísticos encontrados no livro didático ajuda aos discentes compreender a dimensão dialógica da linguagem e os itens que pertencem ao universo textual. A análise dos gêneros jornalísticos, especificamente, o artigo de opinião, carta ao leitor e o editorial, possibilita ao aluno apreender as características das tipologias textuais, sobretudo, a argumentação, os marcadores do discurso, inferências e a interpretação do explícito e implícito, aspectos que exigem dos discentes leitura e formação linguística.

Além disso, o estudo dos marcadores do discurso, inferências e a interpretação do explícito e implícito a partir dos gêneros jornalísticos encontrados no livro didático possibilita ainda o discente compreender que os marcadores não exercem apenas as funções prototípicas de advérbios, preposições e locuções, mas também orientam o discurso e constitui-se como estratégias discursivas utilizadas pelos falantes.

A escolha do gênero justifica-se por ser um tipo de texto que exige do locutor a competência argumentativa e habilidades comunicativas dos falantes/autores. Além disso, a análise dos marcadores discursivos possibilita também a discussão acerca das

tipologias textuais, principalmente, a argumentativa. Embora a análise seja qualitativa, os resultados são pertinentes, porque reitera as discussões de autores a exemplo de: Antunes (2005); Koch (2011); Marcuschi (2008); Ducrot (1998) e Portolés (2001), os quais discutem que os marcadores são recursos semântico-discursivos que determinam a orientação argumentativa; a sequência textual e a organização das ideias e, sobretudo indicadores de relações de sentido e ligação das subpartes do texto.

Portanto, no primeiro capítulo do artigo encontra-se a definição de gêneros e a configuração dos gêneros jornalísticos. No segundo, as características e classificação dos marcadores discursivos. No terceiro, o processo argumentativo na sala de aula. E assim, acredita-se que o artigo ampliará a discussão sobre a importância dos marcadores discursivos e também dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos, especialmente, que a história do indivíduo forma-se a partir da linguagem.

1. Os gêneros da esfera jornalística na interface do livro didático

A construção da primeira máquina de imprensa por Johannes Gutenberg contribuiu para a formação do jornal, bem como, a origem dos gêneros da esfera jornalística. Ao longo da história, os jornais foram utilizados para a divulgação de crônicas, denúncias e, sobretudo, na apresentação de artigos de opinião, carta ao leitor e editorial. Além disso, o jornal impresso alcança "status" e agrega inúmeros textos que colaboram para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Para Faria (2007), o jornal nasce na França, especificamente, no Século XV e que a princípio a neutralidade e a objetividade das informações caracterizam o texto jornalístico em um produto "seco", sem conotações de afetividade. Mas, ao decorrer dos anos, os gêneros jornalísticos conquistam formas e estilos que mesclam a sensibilidade e aridez das informações no texto.

Trabalhar com esses textos na sala de aula requer do professor habilidades linguísticas e discursivas que compreendam a riqueza dos gêneros do discurso que pertencem à esfera jornalística. Para Bakhtin (2010) são elementos infinitos e relativamente estáveis que comportam um estilo, elementos composicionais e o conteúdo. A

análise do estilo, dos elementos composicionais e do conteúdo dos gêneros da esfera jornalística permitem ao docente explorar os recursos argumentativos e as estratégias discursivas, principalmente os marcadores discursivos utilizados pelos autores e da composição linguística dos gêneros.

No campo jornalístico, além da divisão de gêneros jornalísticos que seriam os gêneros do jornalismo, também existe uma divisão do fazer jornalístico em gêneros de jornalismo. Informativo, interpretativo, de aprofundamento, investigativo, opinativo, diversional e de precisão seriam gêneros de jornalismo. Existiriam, assim, “jornalismos”. Ao se defender a existência de “jornalismos”, está se defendendo diferentes competências e técnicas. Talvez se possa falar no emprego de dadas competências, mas não acreditamos que se possa falar em diferentes competências para diferentes “jornalismos”. Se assim for, as competências do fazer jornalístico, da instituição social jornalística, deveriam incluir ações ligadas a divertir e entreter, por exemplo. (SEIXAS, 2009, p.156-157)

Os diferentes jornalismos e o fazer jornalístico compreendem a complexidade dos gêneros discursivos, o seu estudo e principalmente, a necessidade de explorá-los na sala de aula, pois, para entender as diversas esferas do jornalismo, desenvolver as competências e técnicas necessárias, cumpre que os alunos sejam imersos na análise e reflexão dos elementos composicionais e do conteúdo que pertencem aos gêneros da esfera jornalística, isto é, o uso de elementos morfossintáticos que permitam ao autor\leitor abarcar as inferências e os objetivos postos no texto.

Dentre os gêneros da esfera jornalística utilizados pelos autores de livro didático encontram-se o artigo de opinião, carta ao leitor e o editorial.

[...] o artigo de opinião, em geral, se organiza seguindo a linha argumentativa, iniciando com a identificação do tema em estudo, acompanhando seus antecedentes e alcance, seguindo uma tomada de posição, ou seja, quem o escreve usa de argumentos para formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma posição já tomada no início do texto. (PETRONI E JESUS, 2008, p.75)

Já a carta ao leitor,

[...] as cartas são endereçadas à redação de revistas e jornais com diversos propósitos comunicativos, como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, propor reflexões, relatar experiências, elogiar e

criticar, entre outros. Algumas fazem referência a matérias publicadas em edições precedentes; há aquelas que comentam cartas anteriormente publicadas, e existem outras dirigidas a autores de artigos, à própria equipe da revista ou jornal, fazendo solicitações, sugestões ou alterações nos suportes. (CARVALHO, 2008, p.95)

Esses dois gêneros são recursos que contribuem para a construção argumentativa dos alunos, além de possibilitar aos professores explicar elementos morfossintáticos a exemplo de vocativo, conectivos, operadores argumentativos, referenciação e a composição textual dos gêneros, como também explanar sobre a função social do jornal e a importância desses elementos no texto, a saber:

como em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como objeto de ensino, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso. (CARVALHO, 2008, p.53)

As práticas de interação verbal e o ensino dos gêneros discursivos inserem os discentes aos universos linguísticos, social e ideológico a que pertencem esses tipos de gêneros e os faz compreender as particularidades discursivas e as estratégias utilizadas pelos autores para convencer o interlocutor das ideias e dos pontos de vista explícitos no texto. E também, entender as questões de neutralidade e objetividade que compõem os gêneros da esfera jornalística. Aspectos que necessitam ser ensinados e discutidos na sala de aula.

Nesse sentido, a cada três anos o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza livros didáticos para que as escolas públicas escolham aqueles cuja organização esteja de acordo com a proposta de ensino da escola. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 a 2014, os docentes da Escola Estadual de Itabuna selecionaram a coleção Português: Literatura, Gramática e Produção de Textos de Leila Lauer Sarmento e Douglas Tufano para o Ensino Médio. Nesta, os autores dividem os livros em três grandes eixos, o primeiro os conteúdos relacionados à literatura, o segundo, a gramática e o terceiro a produção de textos. Os três aspectos

envolvem diversos tipos de textos, dentre eles, o jornalístico. Para Bueno (2011), o LD atual segue ao modelo originado na década de 1960 e apresenta pequenas variações, isto é, leitura, compreensão e interpretação de textos; estudo do vocabulário; estudo dos tópicos gramaticais; produção de texto e alguns exemplares apresentam uma seção para a língua falada. Na obra em análise, encontra-se essa mesma classificação.

O PNLD toma como parâmetro as diretrizes dos parâmetros curriculares e algumas instituições escolares, também, as Orientações Curriculares do Estado. Ser falante e usuário de uma língua pressupõem:

A utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:

- desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado;
- domínio progressivo das situações de interlocução, por exemplo, a partir do gênero entrevista;
- o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico, em atividades de textualização:
- conexão
- coesão nominal
- coesão verbal
- mecanismos enunciativos

A leitura plena e produção de todos os significativos, implicando:

- caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação;
- Leitura de imagens
- percepção das sequências e dos tipos no interior dos gêneros;
- paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto. (PCN, 2002, p.61)

Os PCN trazem à tona os princípios dialógicos da linguagem e textuais e a necessidade de apresentar aos alunos os diversos tipos de gêneros do ponto de vista da oralidade e da escrita e o ensino dos mecanismos que constituem a progressão temática e a organização do texto. A partir desse parâmetro os gêneros artigo de opinião e o editorial evidenciam todos os aspectos contemplados nos PCN, pois esses gêneros caracterizam-se por exprimir nas diversas camadas textuais os diversos aspectos da conexão e da textualização, a exemplo, dos marcadores discursivos e da coerência. Bueno (2011, p.84) diz que os “PCN recomendam que os LDs trabalhem com os

gêneros da imprensa”. Contudo, há poucos trabalhos descrevendo-os com finalidades didáticas, o que provavelmente fez com que as coleções tratassem esses gêneros como os literários, procurando defini-los teoricamente, para só depois partir para atividades.

Estimular ao aluno estabelecer diferenças linguísticas e discursivas no texto é fazê-lo penetrar nos ambientes que pertencem ao textual e discursivo dos gêneros. Essa imersão desenvolve os aspectos comunicativos no que se refere à oralidade e a escrita e os faz compreender todas as características que compõem os gêneros. Cardoso e Grillo (2003) diz que as condições enunciativas presidem toda produção de linguagem, isto é, a esfera da comunicação, identidade social dos interlocutores, finalidade, concepção do referente, suporte material e natureza do intercurso.

Enfim, o estudo e a análise por parte de discentes/docentes das condições enunciativas, certamente contribuem para que o discente seja capaz de articular ideias, usar os mecanismos de articulação e de coerência, defender um ponto de vista e posicionar-se de modo crítico e reflexivo, embora não seja uma tarefa fácil. Nesse sentido, o manual didático compõe apenas uma das peças metodológicas em que o professor pode contar, uma vez que vários livros didáticos apresentam uma gama de gêneros discursivos e detalhes linguísticos que contribuem na árdua tarefa de ensinar aos alunos as diversas estratégias argumentativas.

2. Os marcadores discursivos

Os aspectos que compõem o estudo dos marcadores na escola e, sobretudo nos livros didáticos são o de coerência e coesão. No entanto, acredita-se que seja necessário analisar os marcadores discursivos a partir do discurso e assim extrapolar os limites da estrutura e a concepção de que os conectores são apenas preposições e conjunções. Para Azeredo (2007, p.38), os conectores são as preposições, as conjunções subordinativas e as conjunções coordenativas. Esse princípio ainda rege o ensino de Língua Portuguesa, livros didáticos e gramáticas e implica na disseminação das discussões acerca das características discursivas dos conectores.

Vale a pena chamar a atenção para o seguinte: nas gramáticas, em geral, a função atribuída aos conectores se resume àquela de unir

termos de uma oração ou orações. Pouco ou nenhum destaque é dado à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre blocos maiores do texto. (ANTUNES, 2005, p.141)

Além da conexão entre partes do texto, os marcadores discursivos determinam a orientação discursiva e vinculam os períodos e parágrafos do ponto de vista semântico e sintático e guiam as inferências desencadeadas a partir dos itens linguísticos, a exemplo, do contexto. Os marcadores são:

[...] son marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados de acuerdo con su significado, se distinguen tres grupos: aditivos; consecutivos e contraargumentativos. (PORTOLÉS, 2001, p.39)

As particularidades pragmáticas associadas à argumentação constituem as inúmeras proposições argumentativas desencadeadas pelos conectores nas sentenças, isto é, o significado de coerência e coesão não se limita apenas a conexão, repetição e vínculos entre as partes do texto e também que os marcadores compõem uma unidade da língua, a exemplo, dos substantivos e verbos, de acordo com Paillard (2011), procuramos mostrar que os marcadores discursivos, assim como os verbos, os nomes, os adjetivos etc., constituem uma classe de unidades da língua, e que é possível chegar a um formato de descrição unitária, fundamentado na contribuição dos diferentes marcadores discursivos à construção do enunciado.

Considerar os marcadores discursivos uma unidade da língua, acarreta a quebra do paradigma tradicional de que as preposições, as conjunções, os advérbios e as locuções restringem-se a essas funções e, conseqüentemente os conectores, operadores argumentativos, reformuladores e marcadores orais adquirem autonomia linguística e fortalece as discussões acerca da discursividade e argumentatividade desenvolvida pelos marcadores discursivos.

Os aspectos discursivos e argumentativos compõem-se a essência dos marcadores discursivos, pois, a concepção de que a língua constitui-se apenas como um sistema fechado e restrito as unidades sintáticas e morfológicas e uma semântica estritamente

estilista caem por terra e as novas teorias, a exemplo da semântica da argumentação e das concepções de polifonia propostas por Ducrot (1998) alavancam os princípios de que o implícito e explícito, isto é, o que está posto e que está entre linhas são marcados por itens a exemplo de unidades linguísticas *assim, mas, aí*, dentre outras.

Morfemas que destacam e evidenciam os pontos de vista dos locutores do texto e implicam na origem de várias orientações argumentativas. Além dos morfemas, enunciados extralinguísticos, a exemplo do contexto e dos conhecimentos de mundo e conhecimento partilhado também contribuem para o entendimento e apreensão das ideias presentes no texto.

A origem das novas teorias semânticas e dos estudos da argumentação também traz à tona a necessidade de olhar as normas gramaticais, uma vez que, as concepções que norteiam a gramática condizem com a ideia de língua como um sistema fechado e que a fala e o contexto são descartados e também que há necessidade de mais estudos acerca dos marcadores discursivos, isto é:

existe na gramática de cada língua uma série de morfemas que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos. É importante salientar que se trata, em casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos, como *mas, porém, embora, já que, pois* etc., e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a N.G.B., não se enquadra em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha lima chama-se de palavras denotativas e Bechara de denotadores de inclusão (*até, mesmo, também, inclusive*); de exclusão (*só, somente, apenas, senão* etc.); de retificação (*aliás, ou melhor, isto é*); de situação (*afinal, então* etc.). Celso Cunha diz que se trata de palavras “essencialmente afetivas”, às quais a N.G.B., “deu uma classificação a parte, mas sem nome especial”. (KOCH, 2011, p.102)

Certamente as concepções apresentadas por Koch (2011) apresentam acepções teóricas diferentes e também a ausência dos estudos da argumentação e a construção de uma gramática que contemple os estudos dos MD de acordo com os princípios do discurso e da argumentação.

Além disso, os estudos correspondentes ao fenômeno da gramaticalização e da linguística histórica contribuíram para a fomentação das investigações sobre os MD, a saber:

el estudio de los MD es un fenómeno bastante reciente, que puede contemplarse como una manifestación del auge actual del estudio del discurso, del que se ocupan el Análisis Del Discurso, la Pragmática y la Sociolingüística Interactiva. A pesar de esta contemporaneidad, se viene teniendo conocimiento de estas unidades desde de los primeros gramáticos nacionales del Renacimiento. (ALOMBA, 2005, p.82)

Sendo assim, a propagação e disseminação dos estudos dos recentes ramos linguísticos contribuíram para a formação de concepções e pesquisas em relação aos MD e também a fomentação da argumentação. Aspecto linguístico analisado na próxima seção, assim como, a análise de fragmentos de artigos de opinião extraídos do livro didático.

3. A análise: argumentação e funções dos marcadores nos textos jornalísticos do livro didático

Os marcadores discursivos classificam em: Conectores, operadores argumentativos, reformuladores e conectores da conversação. Essas unidades linguísticas guiam as inferências e as orientações discursivas dos interlocutores. E também podem exercer outras funções, além das indicadas pelas gramáticas, por exemplo, o *mas*, considerado adversativo, pode ser condicional ou consecutivo, quem determina a função dos MD são os elementos extralinguísticos e discursivos. Esses elementos contribuem para a construção da argumentação, que para Leitão e Vargas (2011), a construção do conhecimento argumentativo se dá a partir dos processos dialógicos, dialético e epistêmico.

Assim, tomaremos como parâmetro para análise fragmentos de artigo de opinião do livro didático de SARMENTO, Leila Lauer e TUFANO, Douglas. *Português: Literatura – Gramática – Produção de texto*⁵¹. Além disso, as particularidades sintáticas e discursivas dos Marcadores discursivos, dentre elas, a função sintática e as

⁵¹ v.2 1 ed. São Paulo-SP: Moderna, 2010

inferências sob as perspectivas teóricas de Adam (2011) e Portolés (2001). Assim, apresentamos a seguir a análise dos seguintes marcadores discursivos: *já*, *mas*, *então*, *como*, *primeiro* e *um exemplo*.

No fragmento: “(1) O comportamento pouco amistoso do labrador (2) *já* botava medo nos moradores – e constrangia seus donos”.

O item linguístico *já* estabelece uma relação subordinativa entre o enunciado (1) e o enunciado (2). Além do mais, apresenta as consequências do comportamento do cachorro e exerce a função de tempo, ou seja, o labrador antes de apresentar um comportamento um pouco amistoso *já* amedrontava e constrangia os donos e os moradores.

No exemplo acima é perceptível a responsabilidade dos enunciadores ao apresentar os argumentos e a relação intencional dos locutores ao usar o item linguístico *já*. O *já* marca os argumentos de que o cachorro é bravo, não estabelece uma relação sociável com os moradores, põem os donos em uma situação constrangedora e é bastante perigoso. Os enunciados apresentam as seguintes situações sintático-discursivas.

- (1) Subordinação
- (2) Consequência
- (3) Ideia de tempo

No fragmento: Não late e não pula (3). As aulas de adestramento estão fazendo bem a ele (4). *Mas* a preocupação com os modos das mascotes ainda é pouco comum (5).

O conector *mas* apresenta no enunciado a ideia de oposição entre os enunciados (3) e (4). Em relação à força argumentativa, o enunciado (5) que é introduzido pelo marcador possibilita a inferência que as aulas de adestramento não estão surtindo efeito, pois os cães ainda continuavam sendo uma preocupação. Isto quer dizer que esse enunciado anula as proposições (3).

Em síntese, o conector *mas* apresenta as seguintes situações discursivas.

- (4) Função opositiva

- (5) Anulação das proposições anteriores
- (6) Os cães continuavam ser uma preocupação para os moradores
- (7) O que fazer para resolver o problema.

Além da força argumentativa dos conectores, os MD organizam o texto nos ambientes discursivos do tempo e do espaço, isto é, centra os interlocutores em relação à localização. Os conectores que exercem essa função de acordo com Adam (2011), são: *à esquerda*, *à direita*, *então* e *antes*. Esses conectores contribuem para que o leitor construa textos mais coerentes, situe o interlocutor na dimensão espacial e temporal no texto oral ou escrito, sobretudo em textos descritivos e narrativos.

A exemplo do fragmento: Quando o homem descobriu a agricultura, por volta de 8.0000 a.C., a taxa de natalidade aumentou muito. *Então*, de 50.000 a.C., até 8.0000 a.C., a população pulou de duas pessoas para cinco milhões.

O marcador *então* situa o leitor no tempo cronológico da descoberta da agricultura pelo homem, estabelece uma relação de causa-consequência entre o enunciado anterior e posterior e marca a coesão e coerência entre os enunciados, principalmente entre o item linguístico quando que inicia o enunciado. Em resumo a expressão em destaque apresenta:

- (8) Marca o tempo cronológico das informações
- (9) Relação de causa-consequência
- (10) Estabelece elo de coerência e coesão entre os enunciados

No fragmento a seguir são perceptíveis as funções dos conectores ilustrativos e exemplificação. “*Como* cada devolução de mala perdida custa em média US\$ 100 para as companhias – US\$ 8 bilhões por ano –, elas estudam medidas para diminuir as perdas *como* banco de dados global e trocar as etiquetas por chips com radiofrequência”.

O item linguístico *como* que inicia o enunciado apresenta características discursivas de ilustração da situação das empresas, ou seja, o custo total das empresas aéreas em relação à perda das malas. O segundo, *como* exemplifica os mecanismos que as instituições da aviação estão utilizando para resolver o problema. Em poucas palavras encontramos:

- (11) A ilustração das despesas com as perdas das malas
- (12) A necessidade de encontrar soluções para o problema
- (13) A exemplificação dos possíveis mecanismos que as empresas aéreas irão usar para diminuir as perdas de malas

No enunciado a seguir: *Primeiro*, porque o Brasil fica no meio de uma placa tectônica, a Sul-Americana, longe das instáveis regiões de contato entre as placas.

Percebe-se no enunciado acima que o marcador *primeiro* organiza as informações que serão apresentadas, reforça a argumentação com a utilização do conector *porque*, explica os fatores que distância o Brasil de abalos físicos. E caso o locutor não se utiliza o marcador *primeiro*, certamente, a progressão sequencial estaria comprometida. Nota-se então:

- (14) Função de numeral
- (15) Reforço na argumentação com a utilização de outro conector
- (16) Explicação e elucidação de fatores

Apresentamos acima uma amostra de como é possível fazer análise em fragmentos de artigos de opinião em livro didático a partir da perspectiva teórica de Adam (2011). Agora, vamos apresentar uma análise através da perspectiva teórica de Portolés (2001).

De acordo com Portolés (2001), os marcadores estabelecem vínculos semânticos e pragmáticos entre os membros discursivos e também proporcionam inúmeras instruções argumentativas que guiam as inferências de um conjunto de membros discursivos. Para esse autor, os conectores dividem-se em: aditivos, consecutivos e contra-argumentativos. São itens linguísticos que permitem orientar os argumentos a favor ou contra os membros discursivos. Por exemplo, os aditivos vinculam os membros discursivos para a mesma orientação discursiva, enquanto os contra-argumentativos possibilitam a oposição entre os enunciados.

No fragmento a seguir: *Mas* às vezes o dono da bagagem também tem culpa: se a mala é despachada tarde demais, pode ficar pelo caminho por restrições de peso.

Pode-se constatar que o conector *mas* sucinta as seguintes inferências:

- (17) Um dos culpados pelo sumiço da bagagem são os donos
- (18) A falta de atenção e cuidado dos donos da bagagem
- (19) A divisão da culpa entre as empresas aéreas e os donos da bagagem
- (20) O uso do *mas* na função sintática de coordenação e conexão conectiva
- (21) O uso do *mas* na função de enunciado explicativo e justificativo

O outro grupo apontado por Portolés (2001), são os reformuladores que refazem o discurso para explicitar ideias que necessitam de alguma explicação. Os reformuladores são classificados em: explicativos, retificativos e recapituladores, respectivamente, a saber, *de todas as formas* e *depois de tudo*. Além desses, o autor supracitado apresenta também o grupo dos operadores discursivos, que condicionam as possibilidades discursivas de modo que incluem ou afetam a partir da relação de significado com o outro membro discursivo. Distinguem-se em três grupos: operadores de reforço argumentativo, o seu significado reforça como argumento o membro do discurso em que se encontra frente a outros possíveis argumentos, sejam explícitos ou implícitos, e concomitantemente limita outras possíveis conclusões. Por exemplo: *em realidade*.

Os operadores de concreção, por exemplo, *em particular*, são usados para explicar uma generalização que aparece no enunciado anterior. E por fim, os operadores de formulação, que segundo Portolés (2001), não se encontram totalmente gramaticalizados, considera apenas a interjeição *bom* como operador de formulação e estes permitem a transmissão satisfatória da intenção comunicativa do falante.

No fragmento a seguir: *Um exemplo* da degradação neste último trecho é a australiana Grande Barreira de Corais, que pode sumir se a devastação continuar.

O enunciado compreende as seguintes inferências:

- (22) Explica o problema da degradação ambiental a partir da exemplificação
- (23) O item linguístico constitui no enunciado uma estratégia argumentativa

- (24) Reforça a argumentação a partir do exemplo
- (25) O locutor alerta a sociedade para a preservação e conservação do meio ambiente e para as consequências da devastação

Por fim, Portolés (2001) diz que ainda existe o grupo dos marcadores conversacionais que são itens linguísticos que pertencem à esfera oral, eles reforçam, explicam, ordenam e refazem argumentos utilizados pelos falantes, sobretudo, na troca de turnos e no campo da oratória. Em relação aos marcadores conversacionais, os textos que foram analisados não apresentaram ocorrências desses MD.

O enunciado “Não dá para descartar um megatragédia desse tipo”, corresponde ao ponto de vista do locutor que necessita de um complemento para que o enunciado tenha sentido. Implicitamente existe nesse enunciado um por que se adéqua ao primeiro enunciado.

Os MD exercem papéis construtivos e interpretativos nos aspectos micro e macro dos textos que são produzidos na ação comunicativa. Dentro dessa perspectiva teórica, os conectores são itens linguísticos que introduzem e relacionam partes de textos, os operadores pragmáticos limitam-se apenas ao seu enunciado e comunicam a posição do falante acerca dos enunciados. Enquanto os MD conversacionais entrecruzam o diálogo oral e os turnos de diferentes interlocutores, facilita a sua alternância e ajuda a interpretação correta da natureza dos turnos.

Em síntese, os MD apresentam em sua essência um conjunto heterogêneo de unidades linguísticas (adjetivos, verbos, conjunções, interjeições), caracterizadas por uma semântica e sintaxe própria e estas incluem os MD em um nível elevadíssimo do ponto de vista linguístico e comunicativo dos falantes. Esse nível que não são apresentados no Manual Didático e, geralmente ignorados na sala de aula.

Considerações finais

A discussão acerca dos marcadores discursivos nos livros didáticos possibilitou-nos reconhecer a importância dos marcadores discursivos na tessitura do texto. Além disso, constatamos a partir

das definições e classificações dos autores citados que os marcadores discursivos são recursos sintático-semânticos que determinam à orientação argumentativa, as inferências, a sequência textual e contribui para a organização das ideias.

Além de verificarmos que a análise dos marcadores discursivos a partir de gêneros da esfera jornalística de cunho argumentativo, especificamente o artigo de opinião, que os MD constituem de marcas discursivas e sintáticas que estabelecem uma grande discussão acerca da complexidade desses enunciados e da necessidade de inseri-los em quadro metodológico e teórico que comportem as suas especificidades.

Em síntese acredita-se que seja necessário rever o ensino dos marcadores e também dos gêneros discursivos da esfera jornalística, pois os autores do manual didático apresentam de modo incipiente a apresentação do gênero e o trabalho com os marcadores discursivos. Mas, certamente com o avanço nas pesquisas nessa área possivelmente esse quadro mude.

Referências

- ADAM, Jean-Michel (2011). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- ALOMBA, Maria D' Ajuda Ribeiro (2005). *Los conectores argumentativos em lós aprendices hispanoablantes de Português*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Madrid: Universidade de Alcalá.
- ANTUNES, Irandé (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola.
- AZEREDO, José Carlos de (2007). *Iniciação à sintaxe do Português*. 3 ed. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar editora.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (2010). *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BUENO, Luzia (2011). *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- CARDOSO, Fernanda Moreno; Grillo, Sheila Vieira de Camargo (2003). "As condições de produção: recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura do ensino fundamental". In ROJO, Roxane; Batista, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livros*

didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Campinas-SP: Mercado de Letras.

CARVALHO, Rosilene Rodrigues de (2008). “Cartas do leitor: ação retórica no ensino fundamental”. In PETRONI, Maria Rosa; JESUS, Roseli Batista. *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Paulo-SP: Pedro e João editores.

DUCROT, Oswald (1998). *O dizer e o dito*. Campinas-SP: Pontes.

FARIA, Maria Alice (2007). *O jornal na sala de aula*. 13 ed. São Paulo-SP: Contexto.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2011). *Argumentação e linguagem*. 13 ed. São Paulo-SP: Cortez.

LEITÃO, Selma (2011). “O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula”. In DAMIANOVIC, Maria Cristina; LEITÃO, Selma (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas-SP: Pontes.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

PAILLARD, Denis (2011). “Marcadores discursivos e cena enunciativa. In Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação”. In VOGUÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jacques; PAILLARD, Denis. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. (Orgs.). São Paulo: Contexto.

PCN. *Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC.

PETRONI, Maria Rosa; JESUS, Roseli Batista (2008). “O gênero do discurso: artigo de opinião em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental”. In PETRONI, Maria Rosa; JESUS, Roseli Batista (Orgs.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Paulo-SP: Pedro e João editores.

PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso* (2001). Barcelona-Espanha: Ariel.

SARMENTO, LEILA LAUAR; TUFANO, DOUGLAS (2010). Português: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna.

SEIXAS, Lia (2009). *Redefinindo os gêneros jornalísticos: proposta de novos critérios de classificação*⁵². Covilhã: LabCom Books.

⁵² Disponível em <http://www.livroslabcom.ubi.pt/sinopse/seixas-classificacao-2009.html>. Acesso em 15 de abril de 2013.

ENTRE A FALA E A ESCRITA

O LUGAR DOS VOCÁBULOS “TRIVIAIS” DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Cristina PARREIRA
Rosimar de Fátima SCHINELO

Introdução

O tema proposto neste trabalho – léxico, cultura e trivialidade da/na Língua Portuguesa do Brasil – é o foco do projeto de pesquisa que se insere no âmbito de estudos do Grupo de Pesquisa (GP cadastrado no CNPq) denominado Grupo Acadêmico multidisciplinar: Pesquisa Linguística e Ensino – GAMPLE⁵³. Sua concepção foi delineada a partir de discussões teóricas realizadas no âmbito das reuniões do GP, considerando uma possibilidade de concretizar os estudos da linguagem, a partir de um viés teórico lexical e discursivo (linhas de pesquisa envolvidas), por meio da elaboração e futura publicação de um “dicionário especial”, que definiremos mais adiante.

A visão de linguistas despertou-nos a curiosidade e o interesse em estudar e discutir questões relacionadas a uma parcela especial de vocábulos da língua portuguesa (LP), ou seja, palavras ou expressões triviais, corriqueiras na oralidade, portanto não convencionais e não frequentes nos textos escritos. Essas unidades são dificilmente reconhecidas pelo falante como pertencentes ao universo dos falantes letrados e enfrentam dificuldade de identidade linguística gerada pelas transformações recorrentes no uso delas na oralidade.

Estudos anteriores apontam apenas alguns aspectos desse universo: a) linguagem oral “urbano vs. rural”; b) estudos da fraseologia popular; c) listagens de palavras eruditas e cultas da LP; diferentemente do projeto ora apresentado, cuja meta é coletar vocábulos triviais (VT) usados por falantes de espaços, níveis socioculturais e educacionais diversos.

⁵³ <http://www.ibilce.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gample>

O corpus constitui-se de gravações de falas de informantes analfabetos realizadas em trabalhos anteriores por uma das pesquisadoras, pela análise de dicionários e, de forma empírica, a partir de coleta realizada por meio da observação contínua de falantes em situações de interação. A pesquisa baseia-se em estudos léxico-discursivos, visando localizar as unidades nos dicionários gerais de LP para posteriormente investigar a origem e formação dos vocábulos, considerando seu acontecer linguístico manifestado no texto e pleno de discursos marcados socioculturalmente.

Futuramente as informações resultantes serão organizadas em um tipo especial de dicionário, ao qual denominamos *Dicionário de Palavras Triviais do Português*, que contribuirá tanto para o pesquisador quanto para o professor na sua atuação em sala de aula, não deixando de ser uma curiosidade para todo falante e amante da LP.

1. Falando em português...

Para compreender o português do Brasil (PB) em 2013 é necessário, mesmo que de forma concisa, considerar a história de sua formação e as inferências no sentido do léxico que cada momento sócio, histórico e cultural efetivou. Rastrear o percurso do Latim, que se expandiu com o império romano até o atual Portugal, entender que os portugueses vieram para a América do Sul trazendo a língua neolatina e que aqui encontraram uma multiplicidade de línguas indígenas e, finalmente, reconhecer as línguas da África com a chegada dos escravos em solo brasileiro, além de inventariar os empréstimos recebidos posteriormente e incorporados à LP, é fundamental para entender a constituição de nosso idioma.

Marcas da expansão territorial defendida a armaduras e espadas por alguns países europeus, a exploração de matéria prima das novas terras conquistadas e a importação de mão de obra escrava para o desenvolvimento da economia brasileira estão imbricadas ao léxico do PB. Teyssier (2001) sustenta essa visão quando afirma:

Quando os portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado de índios. Importaram, depois, da África grande número de escravos. O português europeu, o índio e o negro constituem,

durante o período colonial, as três bases da população brasileira. Mas, no que se refere à cultura, a contribuição do português foi de longe a mais importante.

De início só o litoral é colonizado [...] fundação de São Paulo, porém, abre-se uma porta de entrada para o interior. No século XVIII, a exploração do ouro determina a ocupação do território do atual estado de Minas Gerais. Mas em todo o período de colônia o Brasil permanece um país essencialmente rural. (TEYSSIER, 2001, p.62)

A formação da Língua Portuguesa no Brasil e seu uso por uma população essencialmente rural, até meados do Século XX, congrega uma base lexical relacionada, também, a esse meio. A grande extensão territorial do país e o processo de formação das diferentes regiões contribuem, ainda mais, para a diversidade linguística aqui existente. Algumas localidades são caracterizadas por um falar peculiar, com traços léxico-discursivos que permitem ao falante revelar seu mundo a partir de sua comunidade linguística. Permite, do mesmo modo, ao linguista, entender a história e os sentidos que vão se formando no mover dessa língua no tempo e no espaço.

O interior do estado de São Paulo-BR, pode ser reconhecido como uma dessas localidades específicas, dentro do imenso território brasileiro, que se identifica pelo *falar caipira*. O *caipirês* é uma variante linguística que abriga variantes da língua como a norma culta, os dizeres populares, as gírias e os vocábulos “triviais” que podem se manifestar em qualquer variante e que serão a base de estudo para este trabalho.

A origem desses VT identifica a constituição cultural de uma comunidade linguística, sobretudo no caso do Brasil, possibilitando compreender a multiculturalidade presente na formação de nosso idioma que levou, e ainda leva, a recorrentes transformações exercidas no “fundo mais popular da língua” (Teyssier, 2001, p.15).

Considerando esse fato, estabelecemos os nomes dos grupos de vocábulos que pretendemos trabalhar, pois é possível afirmar, em uma perspectiva mais global, que há um aspecto comum, recebido via LP, implantada em nossas terras durante a colonização, que já tinha se constituído por meio da influência das línguas clássicas (vocábulos do grego e latim), em seguida, acrescida pela influência dos nativos (vocábulos de origem indígena) e dos primeiros

“imigrantes compulsórios” (vocábulos de origem africana). Há que se considerar, também, a chegada dos primeiros imigrantes estrangeiros em solo brasileiro (vocábulos de origem espanhola e italiana sobretudo, mas também árabe, por exemplo) e da influência recebida por questões socioculturais (caso da cultura francesa e da hegemonia econômica inglesa). Com o acesso à comunicação com o exterior, iniciaram-se os empréstimos linguísticos (principalmente de origem inglesa a partir do Século XX, sem a presença do falante) e não se pode esquecer que há também a evolução natural das línguas, com os variados fenômenos da criação lexical.

Delineia-se, assim, um retrato histórico das várias influências de outras culturas na formação do PB, como tentamos apontar por meio da subdivisão no item 5 deste trabalho. Além disso, não se pode deixar de considerar o poder de manipulação que toda comunidade linguística tem, agindo sobre a língua como uma criança brincando com peças de encaixar, reunindo peças de montagem linguística (os morfemas) que formam o mosaico de nossa língua.

Vislumbramos alguns motivos do distanciamento que os pesquisadores/professores, às vezes, estabelecem desses VT: podemos afirmar a abstração da metalinguagem escolar que, sobreposta à abstração do processo de escrita, tem, de certa forma, distanciado os escritores/leitores de sua própria língua, seja porque eles não compreendem o processo de escrita, seja porque sua relação com a escrita torna-se uma relação metalinguística, distante de todo aspecto sociocultural peculiar à língua de cada falante. Essa relação do leitor com a Língua Materna (LM) tem gerado um desencanto pela escola.

Faz-se necessário, então, que o professor considere o ensino de LP como *interação de linguagem* para que o aluno possa sentir o texto/discurso, ou seja, recuperar sua história de leitor/falante e, a partir dela, entrelaçar novas leituras, alçando sua linguagem do dia-a-dia a uma posição mais confortável. Essa ação interativa acontece somente se o professor tiver conhecimento da variação que existe no universo linguístico de seus alunos, e é o pesquisador que lhe dará suporte para isso.

2. Léxico e discurso: um diálogo mais do que possível

A linguagem não deve ser vista simplesmente como um reflexo do meio ambiente, mas deve ser apresentada como uma interpretação, uma nova atribuição de sentidos que o homem faz do/no mundo, partindo da vivência cultural de cada comunidade.

Se tomarmos como exemplo a definição de um vocábulo por diferentes grupos sociais, certamente cada um atribuirá sentidos diversificados abstraídos de seu olhar histórico-social, de sua vivência, conforme afirma Schinelo, 2005. A importância que esse vocábulo tem, as relações dele com o trabalho, com o poder e a dominação, com o sagrado, com o mítico, com o profano etc., são aspectos diferenciados em cada comunidade que conseqüentemente influenciam no processo definicional bem como na nomeação.

Dito isso, a nomeação de um determinado objeto também aponta esse caráter da linguagem, pois, se diferentes comunidades classificam o mesmo objeto de forma distinta, fica claro que a nomeação não é um reflexo direto da realidade de cada cultura e sim a interpretação (por meio da (re)significação determinada pela experiência de cada ser no interior de uma sociedade) que a comunidade faz entre o homem, o objeto e o mundo. É no intervalo dessas relações que os sentidos se constituem.

Portanto, estudar uma determinada língua é dialogar sobre o homem social, sua linguagem, sua memória e sua história, assim como pesquisar LP no Brasil é deparar-se com uma diversidade sociolinguística que se caracteriza na pluralidade. O corpus de VT, que está sendo coletado/constituído para este estudo, nem sempre transita harmoniosamente nos ambientes linguísticos e essa dissonância reflete diretamente nas relações entre língua oral e língua escrita.

Na situação de uso frequente, não é evidente para os falantes que os VT estão inseridos num contexto sócio-histórico-cultural e fazem parte da trajetória da LP, por constituírem o acervo lexical dessa língua. Para muitos desses falantes, à primeira vista, esses vocábulos “não existem” porque não constam na nomenclatura dos dicionários, mas, na realidade, a maioria dos vocábulos estudados até o momento está contemplada nessas obras. Isso ocorre, porque,

muitas vezes, não estão em conformidade com a língua culta que se aprende na escola e, por isso, causam a impressão de que não passam pela variante escrita.

A Análise do Discurso (AD) não pode conceber a língua como sistema fechado, pois toda língua é a base para construção de textos que abrigarão diferentes discursos que se constituem em uma rede interdiscursiva. Desde sua germinação a AD francesa coloca-se em um patamar de disciplina múltipla, tendo como sustentáculo a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico. Do mesmo modo, os estudos do léxico, por tratar de um objeto tão difícil de apreender e de natureza diversificada, também não deve se restringir a uma abordagem única. O texto é o espaço de materialização do discurso e o vocábulo traz sentidos históricos que se atualizam em dado contexto. Bizzocchi corrobora essa ideia afirmando:

[...] esse comportamento lexical ideologicamente orientado, firmando-se historicamente através da repetição temporal e socialmente através da difusão e das formas que engendra [...] é de se esperar que cada um dos conjuntos vocabulários correspondentes aos vários universos de discursos que compõem o universo léxico da língua apresente um comportamento lexicogênico próprio daquele universo de discurso específico. (BIZZOCCHI, 1997, p.40).

A Lexicologia, enquanto ciência que estuda o léxico de uma língua, em todas as suas faces, como a formação, a evolução, o uso, considerando os aspectos diacrônico e sincrônico, constitui-se como um aparato que dialoga com a AD.

BIDERMAN (2001, p.201), ao afirmar que o “léxico é um sistema aberto e em expansão”, ressalta o aspecto dinâmico das unidades significativas de uma língua, acrescentando que o sistema lexical não se cristaliza (a não ser pela “morte da língua”) e que, enquanto uma língua “existir como meio de comunicação oral (e também escrito), seu léxico se ampliará sempre”. Devido a esse caráter vivo do léxico, é quase impossível que seja coletado em sua totalidade para registro nos dicionários.

Por falar em dicionários, segundo Welker (2004), a Lexicografia pode ser entendida em dois sentidos: como a ciência, prática, técnica ou arte que cuida da confecção de dicionários de

diferentes tipos e como o estudo teórico sobre sua elaboração (metalexicografia).

Nesta pesquisa estamos atuando nos dois domínios, o primeiro, das ciências do Léxico e o segundo, da AD. A teoria das ciências do léxico será primordial para a descrição do corpus e para a elaboração de um dicionário especial, que exigirá a definição de uma forma também especial de microestrutura, de modo a elaborar verbetes para tratar das unidades da oralidade não somente enquanto descrição linguística tradicional (forma gráfica e variantes, classificação gramatical, informações semânticas (acepções), origem, exemplificações), mas também incluindo aspectos relativos ao percurso histórico-discursivo da palavra-entrada.

3. Se os vocábulos são triviais, por que estudá-los?

Essa pergunta foi feita logo que a ideia surgiu, porque imaginamos que em épocas anteriores essas unidades em tela eram marginalizadas no meio institucional e constavam na variedade escrita somente das seções: “erros de português”, “palavras a evitar”, “uso abusivo”, uso informal / coloquial / familiar / popular etc. Os dicionários, por sua vez, quase sempre privilegiam a língua escrita em detrimento da oral e isso também transparece quando ocorre o registro dessas unidades, nas marcas de uso atribuídas a elas, como por exemplo:

piripaque	substantivo masculino Regionalismo: Brasil. Uso: informal. (HOUAISS VILLAR, 2009) Não consta no Ferreira, 2004.
encafifar	v. trans dir., intrans e pron. I Regionalismo: Brasil. Uso: informal. (HOUAISS e VILLAR, 2009). [De <i>en</i> - ² + <i>cafi</i> fe + -ar ² .]Bras. Fam. (FERREIRA, 2004)

Tabela – Exemplos de registros lexicográficos

Convém ressaltar que há, dentro da classificação das obras lexicográficas, critérios que concorrem para definir a organização de cada dicionário e, desse modo, seu conteúdo. Um dos critérios que

nos interessa aqui trata da “seleção do léxico” (SILVA, 2007, p. 285). Um dicionário pode conter ou o vocabulário geral de uma língua ou um vocabulário parcial (a que denominamos léxico especial). Dentro de várias perspectivas, sobretudo com relação ao léxico dos regionalismos (diatópica); de grupos sociais distintos (diastrática); de diferentes níveis de língua (diafásica), entre outras, sendo que não se pode deixar de considerar a perspectiva diaintegrativa, na qual o léxico pode ser registrado apenas com intenção de indicar o “uso correto” ou de modificar um uso inadequado (ocorre com frequência, por exemplo, nos glossários terminológicos), enquanto a variedade dianormativa aponta para a possibilidade de registrar variante não padrão, ou seja, contrárias ao “uso correto” na/da norma culta.

Podemos afirmar então, que há duas maneiras de um dicionário apresentar os VT: 1) nos dicionários gerais, com marcas de uso apontando a que perspectiva pertence ou podem ser usados; 2) nos dicionários parciais, ou especiais, em que apenas uma parcela do léxico é registrada, ou seja, somente as unidades lexicais de uma ou mais perspectivas. Nos dois dicionários o lexicógrafo pode ou não ter uma visão descritiva (somente indicar o uso) ou prescritiva (emitir juízo de valor, dizendo o que deve ou não ser usado).

Inicialmente parece uma incoerência usar o dicionário, meio mais importante da manutenção das normas linguísticas, para reunir esses vocábulos. Ocorre que o falante comum nem sempre tem sucesso ao procurar a palavra que ele usa no dicionário, dentre os motivos, pelo desconhecimento da ortografia da unidade (as palavras passam frequentemente por transformações fonéticas na fala e estas perturbam seu reconhecimento na escrita), e nesse caso ele passa a acreditar que a “palavra não existe” formalizada na LP. Mas esse falante manifesta o desejo de se ver representado no que o vocábulo traduz de seu conhecimento de mundo.

Se por um lado, de tanta intimidade com esses vocábulos, não parece necessário consultar seu significado em um dicionário, por outro, muitos aspectos interessantes dessas unidades são obscuros. É nesse ponto que acreditamos que é importante a realização de uma obra que possibilite e facilite a consulta dessas unidades mais coloquiais, tanto para incluir o léxico desse falante no universo da LP quanto para auxiliá-lo na compreensão de sua ortografia, de seus

sentidos e de seu percurso histórico-discursivo. Não se trata de reunir em uma obra os vocábulos “que todo mundo conhece”, pois um mesmo vocábulo pode não ser reconhecido por um membro da comunidade linguística se, no momento do dizer, os sentidos não forem coincidentes, ou seja, se não houver uma identificação do sentido local para o sentido global.

Assim, pretendemos investigar, neste estudo, a movimentação dos sentidos de vocábulos utilizados com frequência na oralidade e quase não vistos no texto escrito, a fim de: a) obter dados sobre a origem de tais palavras (NASCENTES, 1955; CUNHA, 2010) e de sua ressemantização; b) estabelecer uma interação entre história dos vocábulos, conhecimento, uso da LP e ensino; c) elaborar um novo tipo de dicionário que abarque todas essas informações sobre as palavras triviais da LP.

A relevância deste estudo firma-se na importância de se trabalhar a linguagem escrita associada à linguagem oral na pesquisa e no ensino. Um trabalho dessa natureza contribui para que professores-pesquisadores observem os seguintes aspectos: a) as características peculiares da língua oral e escrita, manifestadas no léxico; b) o processo de construção de palavras da LP (variante brasileira) e c) o reconhecimento de que a língua não é estática, mas que é viva e é mutante.

Essa última concepção de que a língua movimenta-se na evolução dos seus vocábulos e na pluralidade dos sentidos a eles atribuídos, permite ao pesquisador da linguagem afirmar que o sentido atribuído a um vocábulo modifica-se em cada situação de uso, considerando que o espaço, o tempo e o próprio falante já não são mais os mesmos e o leitor também não: os efeitos de sentidos vão sempre além da expectativa de quem proferiu o dizer, porque todo saber pode partir de uma experiência coletiva com a linguagem, mas cada falante formará um saber específico, natural e de uso comum, que se estabelecerá a partir de sua história de vida e de sua experimentação com o cotidiano da língua. Dessa perspectiva um vocábulo pode se repetir graficamente, mas seu sentido já será outro.

Nos entremeios do léxico da LP é que encontramos os vocábulos classificados como triviais e o uso deles, muito mais

comum na oralidade, instigou-nos a pesquisar de onde vieram, que caminhos histórico-sociais percorreram e por que o uso deles não é reconhecido por falantes cultos, causando tanto estranhamento quando precisam ser registrados na norma escrita. Muitos falantes, por purismo ou por necessidade de marcarem-se como pertencentes a um grupo de elite, não se assumem enquanto usuários das trivialidades da língua. Nesse sentido, investigar VT é realizar pesquisa linguística, considerando, ao mesmo tempo, registros lexicográficos e o acontecer da língua, é o diacrônico explicando o sincrônico, numa sucessão de sincronias constituindo a diacronia.

Nessa perspectiva, o que se tem é um trabalho interacional em que o estudo, o ensino e a aprendizagem da língua ocorrem sem dissociá-la de seus interlocutores, e sem valorizar algumas normas em detrimento de outras, auxiliando, assim, a prática pedagógica na sala de aula.

4. Esses tais vocábulos triviais: como encontrá-los?

No Brasil, há ainda poucos estudos que revelam a importância de se contemplar o uso da língua oral em uma obra lexicográfica. O lugar da pesquisa é bastante marcado pelo registro, mesmo quando se constitui um *cópus* oral, ele passa pelo processo de transcrição para ser estudado. Essa situação nos leva a alguns apontamentos sobre a metodologia de coleta e análise de *corpora* orais: é possível trabalhar com questões discursivas em textos orais tendo que transcrevê-los? Não estaríamos assumindo a autoria do sujeito no momento em que transcrevíamos seus textos? Como marcar na escrita aspectos característicos da oralidade?

Mesmo tendo a linguística assumido seu olhar teórico para a oralidade, no Brasil, a partir da década de 70, a maioria dos *corpora* existente constitui-se de textos escritos. Pensando na LP e no seu acontecer cotidiano, pode-se afirmar que a construção de *corpora* a partir de textos escritos segue em caminho inverso ao uso dos falantes. Podemos citar aqui, como exemplo de iniciativa de pesquisa a partir de *cópus* oral o projeto NURC (Norma Urbana Culta), com gravações de fala de cinco capitais do país⁵⁴. A fala de Teixeira

⁵⁴ Cujo histórico pode ser lido em <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>

(2006), apenas antevê o que o progresso tecnológico causou, quando afirma que a oralidade passou a ser objeto de estudo científico com o advento do gravador de voz⁵⁵, e isso é muito mais evidente hoje com a Internet. A Web, por exemplo, pode ser considerado um dos maiores *corpus* livre, que mistura a variedade escrita e oral, uma vez que há muitas emissões de opiniões em sites de relacionamento, redes sociais, diários pessoais, entre outros. Ainda quanto aos *corpora* orais, certamente há grupos de pesquisa que reúnem *corpora* locais, como o de Schinelo (2003), por exemplo, que será usado em nossa pesquisa, mas, em termos de Brasil, não há um *corpus* oral extenso o suficiente para abarcar toda a riqueza lexical do PB, pois, segundo Schinelo (1996):

Numa sociedade de tradição escrita onde o saber está sempre associado à instituição escolar e ao conhecimento imortalizado nos livros, corre-se o risco de se cair no esquecimento de que o saber precede qualquer instituição, nasce e se desenvolve no interior de cada povo, sendo transmitido não só pela escrita, mas por toda manifestação cultural. (Schinelo, 1996, p. 21)

Acreditamos que futuramente os recursos da informática possibilitarão criar, com mais facilidade, *corpus* orais de grande extensão, mesmo porque, por enquanto é uma tarefa extremamente complexa a transcrição e armazenamento desses *corpora*.

5. Primeiras reflexões sobre o *corpus* em constituição

Devido ao caráter da pesquisa, que transita entre a Teoria Lexical e a Análise do Discurso, buscamos estabelecer uma metodologia que atenda à multidisciplinaridade presente, definindo critérios específicos para a coleta do *corpus* e para as análises. A primeira divulgação do projeto que ora desenvolvemos foi realizada por ocasião do V SIMELP, na UFG, em 2013. O *corpus* deste estudo vem sendo constituído a partir de três iniciativas:

- a) Coleta e observações empíricas de falantes em situações de interação.

⁵⁵ http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju328pag4-5.html

- b) Análise de dicionários de LP, buscando as unidades lexicais triviais por meio das marcas de uso (regional, popular, coloquial, marcas de origem (esp., it., fr., ing., afr., tupi etc.)); [MATTOS & PARREIRA, 2012].)
- c) Transcrição de entrevistas feitas com moradores de comunidades rurais da Região de São José do Rio Preto/SP - Brasil (SCHINELO, 2003).

A proposta inicial de classificação desses VT ainda não está finalizada, porque, como o projeto encontra-se no início, no andamento da pesquisa novos rumos, que vão conduzir a uma redução ou ampliação dos grupos, serão tomados. Apresentamos, por ora, uma ilustração inicial.

A opção pela não exaustividade na classificação dos VT justifica-se pelo próprio caráter quase intangível do léxico não convencional; também porque, ao reunir VT de todos os tipos em um único estudo, torna-se tarefa muito complexa fazer um trabalho minucioso e em pouco tempo. Ao mesmo tempo, enxergamos algo comum para a constituição dos grupos como sugerida neste trabalho, que atenderá os objetivos estabelecidos, sem desconsiderar que há opiniões contrárias de especialistas puristas ou radicais. Expomos, então, a classificação que elaboramos, como está neste momento, deixando claro que novas reflexões poderão provocar algumas mudanças.

- ▶ GRUPO I (falando grego e latim) – unidades de origem clássica que entraram na LP durante sua formação ou como empréstimo – "(a)narquia" / "fiúza" → A unidade anarquia, geralmente pronunciada sem o "a-", designa uma grande bagunça, enquanto o vocábulo fiúza, originado da unidade fidúcia, do latim, significa confiança, muito usada na expressão na fiúza de.
- ▶ GRUPO II (na oca com o pé na senzala) – unidades de origem indígena e africana (indigenismos e africanismos)⁵⁶ – *inhaca* / *cafundó* → O vocábulo *inhaca*, originalmente designando o cheiro fétido dos animais, passou para o

⁵⁶ Vamos considerar, neste grupo, a classificação geral de *indigenismos* e *africanismos*, embora seja notório que há polêmicas em torno da nomenclatura adotada, porque nosso objetivo é mostrar a contribuição dos vocábulos desses povos para a oralidade, de acordo com os dicionários consultados, não nos interessando a classificação específica de cada etnia.

mau cheiro dos humanos, já *cafundó*, de origem africana, tem significado de "lugar ermo, afastado, longínquo".

- ▶ GRUPO III (palavras gringas) – empréstimos de origem estrangeira: de povos imigrantes (árabes, espanhóis e italianos) e pela influência sociocultural (francês, inglês), detectadas em dicionários da língua portuguesa (FERREIRA, 2012; HOUAISS, VILLAR, 2009) – *tabefe* / *boléu* / *estropício* / *futrica* / *birita* → A unidade lexical, *tabefe*, de suposta origem árabe, tem em sua base o significado de um alimento batido (gemada) e que no sentido popular significa *tapa*, *soco*. A unidade *boléu*, com sentido de "queda, tombo que se dá no animal laçado" (FERREIRA, 2012), é muito usada em expressões como "dar um boléu" (dar uma pancada) e "aos boléus" (aos trancos). De origem italiana, *estropício* é um vocábulo definido no dicionário Ferreira (2012) como *dano*, *prejuízo*, *malefício*, mas que é muito usado na oralidade para designar uma pessoa inoportuna, inútil, com aparência fora dos padrões. O vocábulo *futrica*, vindo do francês para o português coloquial, significa por um lado *provação* e por outro "uma pessoa sem importância". Uma provável origem de *birita*, apontada em Ferreira é do inglês *beer*, tendo como função atual a designação de qualquer bebida alcoólica.
- ▶ GRUPO IV (movediças e incertas) – unidades com etimologia imprecisa – *baita*, *ralé* → Selecionamos os vocábulos *baita* e *ralé* para exemplificar a dificuldade recorrente em encontrar a origem de determinadas palavras que caíram no gosto popular. O primeiro VT designa algo muito grande e o segundo caracteriza membros de classes sociais menos prestigiadas.
- ▶ GRUPO V (montando o quebra-cabeça) – Formação de novos vocábulos no PB:
 - d) Origem expressiva (onomatopeia) – *chuchar* / *babaca* → A unidade *chuchar* nasce da onomatopeia *chuch* que imita a sucção, podendo derivar três sentidos principais na oralidade: a) dar/receber uma pancada em alguém; b) caçar de alguém; c) cutucar alguém. O vocábulo *babaca* mostra a expressividade por meio da transformação de *boboca*, deixando o sujeito designado com a ideia de ser mais tolo que o normal.
 - e) Criação lexical vernácula – unidades formadas por composição, derivação, abreviação (fenômenos morfofonológicos) – *aprochegar-se* / *danura* / *piti* / *atenazar*-*atazanar* → O vocábulo *aprochegar-se* é expressivo e nasceu da aglutinação de *apro(ximar-se)* e *chegar-se*; *danura* nasce da junção do sufixo *-ura* à base *dan(ado)* para

denominar as travessuras de criança levada; "piti" surge da redução de *pitiatismo*, com a significação de "ataque histerico"; Muitos vocábulos como *atenazar-atazanar* passam por transposição silábica na oralidade, o que dificulta sua consulta no dicionário, neste caso, a unidade refere-se inicialmente à tortura e passa para o fato de ficar importunando.

- f) X da questão – unidades que apresentam dificuldade na ortografia dos sons [ʃ] [s] [z] [ks]– *chocho* / *xexelento* / *cupincha* → O VT *chocho*, cujo significado denotativo é "sem suco, sem miolo, seco, oco", deu origem ao sentido conotativo frequente de "sem graça, sem sal". A unidade *xexelento* nasce de uma gíria significando *inferior, desagradável, maçante*. O vocábulo *cupincha* ou *copincha* apresenta sentido de *camarada, amigo*, com origem na palavra *companheiro*.

Essa classificação inicial servirá de base para realizar a composição de informações que pretendemos inserir no verbete do dicionário no qual, além das origens (NASCENTES, 1955; CUNHA, 2010), variantes gráficas, explicações dos significados dentro de uma perspectiva léxico-discursiva, vamos cuidar de inserir exemplos em uso, extraídos de duas fontes primárias - de usuários da Web e do corpúsculo oral de Schinelo (2005) e, se necessário, de uma fonte secundária, como dos verbetes dos dicionários gerais de Língua Portuguesa mais usuais no Brasil (FERREIRA, 2012; HOUAISS, VILLAR; 2009).

A partir do estudo lexicológico e histórico-discursivo pretendemos desenvolver um produto lexicográfico, que, diferentemente dos dicionários padrão, trará um diferencial tanto para o estudioso da língua quanto para o consulente. Devido a sua característica especial, será necessário repensar a forma de registro dos dados obtidos na microestrutura da obra. Inicialmente acreditamos que o dicionário terá uma nomenclatura com inclusão semasiológica das unidades, ou seja, por ordem alfabética, incluindo as variantes gráficas que encontrarmos nos *corpora*. Apresentamos, para tanto, um protótipo de Verbetes para o *Dicionário dos Vocábulos Triviais de Língua Portuguesa*:

entrada (variante(s) gráfica(s)) classificação1: UL livre/complexa. CLASSIFICAÇÃO2: indicação do GRUPO. *Exemplo de Contexto linguístico/abonação.* [fonte / data de acesso]. Contexto histórico-discursivo.

fajuto (frajuto) UL livre. GRUPO IV. *Bom, o povo enrola muito por lá, ficou com medo de comprar algo fajuto a preço de marca.* [flickr.com/photos/tiagodegaspari/2986759041/ Acesso em 31/10/2013]. Contexto histórico-discursivo: o sentido movimenta-se de um grupo específico de falantes (gíria. Br.) para situações discursivas de diversas camadas sociais.⁵⁷

Uma análise do ponto de vista discursivo permite estabelecer uma relação entre o léxico e os aspectos que envolvem o contexto histórico e cultural. Para ilustrar uma possibilidade de análise nessa perspectiva, tomaremos dois VT, quais sejam, “desengonçado” e “não ter eira nem beira”, baseando-nos nas informações consultadas em Houaiss e Villar (2009) e Ferreira (2012).

1) “ser desengonçado”

desengonçado - adjetivo

1 fora do(s) engonço(s) ou que o(s) tem em mau estado

2 Derivação: por extensão de sentido.

- cuja estrutura ou armação está fora do encaixe; desconjuntado, desmantelado

3 Derivação: por extensão de sentido.

- que sofreu luxação; desarticulado

4 Derivação: sentido figurado.

- que tem as juntas ou articulações extremamente flexíveis (diz-se de indivíduo ou animal)

5 Derivação: sentido figurado.

- que se mostra desajeitado, sem proporção, fora do ritmo; desconjuntado, deselegante

part.de desengonçar; ver gonz-; f.hist. 1553 desengõçado, 1600 desengonçado

► gonzo – dobradiça

⁵⁷ flickr.com/photos/tiagodegaspari/2986759041/ - Acesso em 31/10/2013.

O vocábulo *desengonçado* tem sua origem com o desenvolvimento mecânico e o crescimento tecnológico da sociedade. No seu sentido primeiro, significa *fora da engrenagem, solto da dobradiça*; atualmente aparece com o sentido de *desajeitado*, que não tem postura física adequada para as regras de etiqueta social. O deslocamento de sentido da máquina para o homem evidencia o sentido movimentando-se no tempo, no espaço social e histórico. Esses sentidos que se movimentam nesses âmbitos, trazem em si discursos que se manifestam em textos que caminham do dizer tecnológico para o estético.

2) “não ter eira nem beira”

- eira [Do lat. area.]
- Substantivo feminino.
- 1. Área de terra batida, lajeada ou cimentada, onde se malham, trilhavam, secam e limpam cereais e legumes; almanxar.
- 2. Terreno onde se junta o sal, ao lado das marinhas. 3. Pátio, em algumas fábricas de tecido. 4. Bras. Lugar anexo às fábricas de açúcar, onde se guardam as canas antes de serem utilizadas.
- Beira [De or. incerta.]
- Substantivo feminino.
- 1. Borda, margem, orla:
- 2. a beira do rio
- 3. Proximidade, vizinhança: Sentia-se à beira da morte. 4. Constr. Nos beirais que têm apenas uma ordem de telhas, estas telhas, dispostas em balanço.
- Sem eira nem beira - Sem recursos; na miséria; sem pouso certo; sem eira nem beira ou ramo de figueira.

Na expressão “sem eira nem beira”, o movimento discursivo vai muito além do aspecto gramatical sincrônico e diacrônico. Para o falante é suficiente entender que uma pessoa que não tem eira nem beira é um “coitado” sem bens materiais, mas se o estudioso da língua investigar o percurso de sentidos que são engendrados, perceberá que ele passa pela perspectiva da Construção civil, dos tipos de moradia para diferentes classes sociais e que com o decorrer do tempo o uso vai se generalizando e sendo aplicado para todo e qualquer sujeito desprovido de recursos econômicos

O estudo da origem dos vocábulos pode apontar os diversos percursos que cada um deles fez, quer para chegar a território brasileiro, quer para formar sentido junto daqueles que aqui se encontravam. A formação das palavras pode ser explicada no nível morfolexical, pelos fenômenos acima destacados, contudo, a colonização do Brasil, a chegada dos negros, os períodos migratórios, o desenvolvimento tecnológico, entre outros, trouxeram, para a língua portuguesa, novos vocábulos atrelados a novos sentidos, porque não se desvincula a questão formal do léxico de uma língua dos aspectos históricos e socioculturais. Imbricados nesses aspectos, estão os discursos.

Algumas considerações finais

Nossa pesquisa está em fase de formação do *cópus* e análise do material, no entanto já é possível realizar algumas observações. A primeira delas é que os vocábulos “triviais” da língua, assumidos ou não pelos falantes, entram na categoria discursivo-afetiva, ou seja, os sentidos transcendem qualquer dicionário, eles se multiplicam no dizer de cada falante e permitem reafirmar que nas entrelinhas de um aparente vocábulo isolado é possível encontrar sentidos que, inseridos no coletivo, são formas de expressões singulares que conduzem falantes e ouvintes para momentos específicos de seu constituir linguístico.

Outra questão é que a multiplicidade de culturas formadora do nosso idioma incorpora, também, os vários discursos “importados/migrados”, juntamente com as unidades do léxico, e promove uma rede de resignificação que vai ganhando novos sentidos e usos tanto no novo espaço geral quanto nos mais específicos. Dessa maneira, tudo o que for resultante de uma pesquisa para um determinado espaço pode ser ou não válido para o outro, isso é variação.

Há algo na língua que está aquém (no histórico linguístico do falante) e além (na própria história da formação da língua) dos sentidos apreendidos, e que permanece, apesar da escrita, em todos os níveis socioeconômicos e educacionais. Consideramos importante não excluir esses itens da LP dos estudos acadêmicos. O uso dos VT no cotidiano da língua perpassa todas as classes sociais e se

manifesta nos mais diversos ambientes. Essa constatação possibilita-nos afirmar que pesquisar esses vocábulos é reconhecer a LP manifestando-se no uso concreto de seus falantes.

Podemos afirmar, então, que um olhar discursivo sobre o léxico nos permite: a) perceber que a relação entre linguagem e cultura não se dissocia; b) acompanhar o léxico como acontecimento de linguagem, ou seja, seu sentido se faz no presente a partir de um passado e já possibilitando significados futuros; c) questionar como o desenvolvimento tecnológico interfere na relação homem, cultura e linguagem.

Hoje, sob os aparatos teóricos da linguística e da educação, dentre outros, podemos presenciar, mesmo que lentamente, um trabalho em sala de aula que valoriza a diversidade cultural brasileira e, por conseguinte, a inclusão social e linguística do aluno. Os resultados deste projeto deverão contribuir para todos esses aspectos.

A análise desses fenômenos, inseridos no contexto escolar, contribui para um olhar mais aprofundado sobre as marcas discursivas que permeiam a construção dos sentidos que se movimentam no interior de uma determinada língua ou migram de uma língua para outra.

Referências

- AULETE, C. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4 ed. (Edição brasileira). Rio de Janeiro: Delta, 1958. (5volumes)
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1989.
- BIZZOCCHI, A. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Annablume, 1997.
- CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico a Língua Portuguesa*. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Lexikon, 2010.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004. [2012]
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da Alfabetização*. Da oralidade à escrita. São Paulo: Contexto, 2001.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía – de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

NASCENTES, A. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

MATTOS, G. Y. ; PARREIRA DA SILVA, M. C. “Pesquisa lexicográfica: levantamento de palavras de origem espanhola, francesa, inglesa e italiana em dicionário de Língua Portuguesa”. 2012. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. [MANUSCRITO]

NUNES, J. H. PETTER, M. (Org.) *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo, Humanitas /FFLCH/USP: Pontes, 2002.

PARREIRA DA SILVA, M. C. “Para uma tipologia geral de obras lexicográficas”. In ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. [Orgs.] *As Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. III. Campo Grande/MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

SCHINELO, R.F. *Memória oral: a mítica arte de tecer palavras*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2004.

_____. *Em busca de definições: o culto e o popular*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1996.

WELKER, H. A. *Dicionários – Uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília, Thesaurus, 2004.

Outras Fontes (Webgrafia)

GAMPLE – Grupo Acadêmico Multidisciplinar: Pesquisa Linguística e Ensino. Página do grupo de pesquisa: <http://www.ibilce.unesp.br/pesquisa/grupo/gample/index.php>. Acesso em 31/10/2013.

NURC – Projeto Norma Linguística Urbana Culta. <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>. Acesso em 31/10/2013.

KASSAB, A. A gramática na ponta da língua (e na linguística de ponta). In Jornal da UNICAMP. http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju328pag4-5.html. Acesso em 31/10/2013.

BIODATA DOS AUTORES

Aderlande Pereira Ferraz. Pós-doutor pela Universidade de São Paulo (2005), Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (1992). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nas seguintes subáreas: Lexicologia e Lexicografia, especialmente com os seguintes temas: neologismos lexicais e fraseologismos na linguagem publicitária; lexicografia pedagógica. Contato: ader3459@terra.com.br

Cacildo Galdino Ribeiro. Graduado em Letras - Universidade Federal de Goiás (2002), mestrando em Estudos da Linguagem (UFG). Especialista em Docência no Ensino de Língua e Literatura (UFG, 2006) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Albert Einstein, 2008). Atuou como coordenador e professor colaborador em letras no núcleo de pós-graduações-Go do IEF e no IEF em Brasília - Instituto de Educação Filadélfia (2006-2009). Atualmente é Secretário Executivo na Universidade Federal de Goiás, professor colaborador e diretor administrativo do IPEC - Instituto de Pesquisa e Ensino de Catalão. Contato: gal_rib@hotmail.com

Darcília Simões é PROCIENTISTA (UERJ-Faperj). Professora Associada de Língua Portuguesa (ILE-UERJ/DE). Pós-doutora em Linguística (UFC/2009) e em Comunicação & Semiótica (PUC-SP/2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ/1994), Mestre em Letras (UFF/1985). Lidera o GrPesq Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT/CNPq). Coordena o GT Ensino-Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA/ANPOLL). URL: Contato: darcilia.simoese@pq.cnpq.br

Denise Salim Santos (UERJ) Professora Adjunta de Língua Portuguesa. Graduada em Letras e Literaturas de língua Portuguesa (UGF, 1975) , Mestre em Língua portuguesa (UERJ, 2000). Doutora em Língua Portuguesa (UERJ 2008). Docente de Ensino Superior desde 1997 até a presente data. Atuação no curso de graduação e pós-graduação / Curso de Especialização

em Língua Portuguesa desde 2012 (UERJ). Membro do GT de Lexicologia. Contato: d.salim@globo.com

Eleone Ferraz de Assis é doutorando em Língua Portuguesa (UERJ) e Mestre em Letras (PUC-Goiás, 2008). Membro do GrPesq Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT/CNPq). Bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Contato: leo.seleprot@gmail.com

Eliana Meneses de Melo. Graduada em Letras: Português-Linguística (USP, 1987) e Doutora em Linguística Geral e Semiótica (USP, 1996). Pós-doutora em Letras (Língua Portuguesa) (UERJ, 2009). Docente no Ensino Superior desde 1989, em nível de graduação e pós-graduação. Contato: demelo@uol.com

Elza Contiero é Mestre em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada. Linha: Ensino do Português) pela UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é doutoranda no programa de Linguística do IEL- Instituto de estudos da linguagem da UNICAMP - Contato: econtie.ufmg@gmail.com

Geraldo José Rodrigues Liska é Mestre em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada. Linha: Ensino do Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Secretário Executivo da Universidade Federal de Alfenas e professor de línguas portuguesa e inglesa nas redes pública e particular de ensino. Contato: geraldiliska@hotmail.com

Jerônimo Coura-Sobrinho é Pós-doutor em Linguística (UFF, 2013); docente do CEFET-MG, vice-líder do GrPesq Linguagem e Tecnologia (INFOTEC / CEFET-MG); membro titular da Comissão Técnica do Exame CELPE-BRAS e desenvolve pesquisas na área de Português como Língua Estrangeira. Contato: jeronimocoura@gmail.com

Liliane Oliveira Damazo é Mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG, 2012); servidora efetiva do CEFET-MG e desenvolve pesquisas na área de Português como Língua Estrangeira no âmbito do Grupo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (INFOTEC / CEFET-MG). Contato: lilianeodamazo@gmail.com

Magno Santos Batista é graduado em Letras Português/Espanhol (UESC, 2010) e Mestrando do Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Letras: Linguagens e Representações (UESC, 2013). Contato: magnosantos01@yahoo.com.br

Maria Cristina Parreira da Silva é Doutora em Linguística e Língua portuguesa (UNESP-FCLar, 2002); Professora Assistente de Língua Francesa na graduação e de Lexicologia na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UNESP-IBILCE); é Líder do GP GAMPLE e dos GrPesq: "Lexicologia e Lexicografia contrastiva" (UNESP) e "A fraseologia e sua equação nas subáreas da Linguística Aplicada" (UnB). Contato: cristinaparreira@sjrp.unesp.br

Maria D' Ajuda Alomba Ribeiro é Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá, Espanha (2005). Coordena o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UESC). Lidera o GrPesq Linguagem e Perspectiva Multicultural no Ensino dos Conectivos e Marcadores no Discurso Escrito de Hispano Falante Aprendizes de Português como Língua Estrangeira (UESC). Contato: dajudaalomba@hotmail.com

Maria Helena de Paula. Graduada em Letras Licenciatura Habilitação em Português (UFG, 1996), Mestre em Letras e Linguística (UFG, 2000) e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP, 2007). Líder da Rede Goiana de Pesquisa e Estudos em "Linguagem, Memória e Cultura" (FAPEG). Professora adjunta IV da UFG. Editora da Revista "Linguagem - estudos e pesquisas" e docente do Mestrado em Estudos da Linguagem da UFG, Campus Catalão. Contato: mhpcat@gmail.com

Maria Teresa Gonçalves Pereira é Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ (1990) e Pós-doutora em Leitura pela PUCRS (2008). É professora titular de Língua Portuguesa da UERJ e Procientista (UERJ/FAPERJ). Contato: mtgpereira@yahoo.com.br

Paulo Osório é licenciado em Português, Latim e Grego pela Faculdade de Letras da Universidade Católica Portuguesa (1994); Mestre em Linguística Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1998); Doutor em Letras (Linguística Portuguesa) pela Universidade da Beira

Interior (2002); Pós-doutor em Ciências da Linguagem pela PUCRio (2006) e Agregado em Letras (Linguística Portuguesa) pela Universidade da Beira Interior (2009). Investiga e ensina na área da Linguística Geral, Portuguesa e Aplicada. É Professor Associado com Agregação da Universidade da Beira Interior e, atualmente, Presidente do Departamento de Letras da mesma instituição. Contato: pjtrso@ubi.pt

Rosimar de Fátima Schinelo é Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP-FCLar, 2005); Professora Associada de Língua Portuguesa e Comunicação na graduação da FATEC-Catanduva-SP; Diretora do periódico acadêmico “Olhar Tecnológico” e vice-líder do GAMPLE- Grupo Acadêmico Multidisciplinar: Pesquisa Linguística e Ensino. Contato: rosimar@fateccatanduva.edu.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara é Mestra e Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ; Professora Adjunta de Língua Portuguesa dessa Universidade; Coordenadora do Curso de Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ. Integra a Comissão Organizadora da Revista Idioma, publicação do Departamento LIPO. Coordena o curso Português para a Comunidade do LICOM/PLIC-UERJ. Contato: taniamnlc@gmail.com

Vanessa Regina Duarte Xavier é Doutora em Letras (USP, 2012), Pós-doutoranda do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), vinculado ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PMEL/UFG); bolsista da Capes. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português. Contato: vrdxavier@gmail.com