

**A DIVERSIDADE DE  
TEXTOS E A PRÁTICA DE  
ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

ROMAN, Elódia Constantino <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). Doutora em Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-SP).

**RESUMO:** Os PCN sugerem que se deva tomar como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, para, também, trabalhar os aspectos gramaticais que possam instrumentalizá-lo no domínio da modalidade escrita da língua. Se pensarmos na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, entendemos que diferentes atividades devem servir de apoio para a discussão de muitos aspectos da língua. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desvinculado das práticas de linguagem. Pretendemos mostrar algumas atividades em que se pode enfatizar o emprego dos recursos morfossintáticos na produção textual, para que as diversas funções das palavras sejam reconhecidas e aplicadas. No momento em que a palavra é empregada com um novo significado, ela precisa mudar seu comportamento gramatical de acordo com a sua nova função. Deve-se observar, também, os diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta na morfologia, na sintaxe. A prática de análise lingüística pode ser conduzida através da própria produção textual do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** práticas de linguagem; recursos morfossintáticos; análise lingüística.

**ABSTRACT:** As suggested by the PCN, we have to have the text produced by the student as a starting point. Then, the grammar aspects as an instrument in the domain of the language writing skill can be applied. When considering about the perspective of teaching theories addressed to text production and interpretation, we understand that different activities should support many aspects of language discussion. Thus, it is not justified dealing with grammar teaching apart from language practice. Therefore, the use of the morphosyntactic resource in textual production is emphasized in order to guide the learner to control the writing skill, so that linguistic analysis can be appropriately carried out. As soon as the word is used with a new meaning, it has to change its grammar behavior according to its new function. Also, the different components of the linguistic system in which the variation is clear in morphology, in syntax, should be observed. The practice of linguistic analysis can be conducted through the student's own textual production.

**KEY-WORDS:** language practice; morphosyntactic resources; linguistic analysis.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, vamos discutir questões referentes à classe de palavras, primordialmente a função de substantivo e adjetivo. Mostramos alguns textos que podem ser trabalhados abordando questões relacionadas aos recursos morfológicos e à análise lingüística.

Tomando as palavras de Perini (1997:61), entendemos ser essencial para a compreensão saber que tipo de texto

estamos ouvindo, lendo ou produzindo. Podemos ter como exemplo *análise*: se quisermos entendê-la de antemão, teremos dificuldade, porque essa palavra tem significados muito diferentes dependendo do tipo de texto em que estiver inserida. Para um gramático, *análise* quer dizer a explicitação da estrutura de um período; para um psicólogo é alguma coisa que se faz sentado em um divã, e assim por diante. Ora, só compreenderemos essa palavra se soubermos de que se está falando – a informação puramente lingüística não é suficiente. Quando nos falta uma informação relevante, a palavra é incompreensível; se um colega diz *Estou aprendendo a fazer análise*, e não soubermos em que faculdade ou que curso estuda, não saberemos o que é que ele está aprendendo. Se eu escrever a palavra *língua*, meu interlocutor pode pensar que me refiro a essa palavra no campo da lingüística, ou de anatomia da boca, da fábrica de sapatos ou até de um prato sofisticado. Entendemos que é raro encontrar uma palavra que realmente signifique sempre a mesma coisa. Aqui está também a riqueza de nossa língua. O que vai determinar o sentido que alguma palavra tem é o co-texto ou contexto em que ela se encontra.

Outro ponto que destacamos, como afirma Scherre (2005: 100), é que não se pode confundir fala com a escrita, tanto no plano do desempenho lingüístico como no plano das unidades gramaticais. As unidades gramaticais da fala não são necessariamente as mesmas que as unidades gramaticais da escrita. A fala é diferente da escrita. Ler é diferente de falar e de escrever. São atividades distintas, ainda que correlacionadas. O fato de uma pessoa ser um bom leitor não implica que produza um texto coeso e coerente, que saiba ou goste de escrever. Outra pessoa pode gostar de escrever e não necessariamente ser um leitor assíduo.

Em muitas situações, apenas o conhecimento do sistema lingüístico é insuficiente para entendermos certos fatos da língua utilizados numa situação concreta de fala.

Vejamos a tirinha abaixo, elaborada por Maurício de Sousa, e dada por Fiorin (2002:165):

## I. A linguagem em uso

TURMA DA MÔNICA/Mauricio de Sousa



O Estado de S. Paulo, 8.11.2001, D4

No exemplo, é importante destacar que os dois diferentes valores da palavra *bidu* só podem ser entendidos na situação da comunicação. Na troca verbal, comunicamos muito mais do que as palavras significam. O cachorro, ao dizer *Bidu*, atribuiu a si mesmo esse nome (Meu nome é Bidu), mas, para o outro cachorro, a palavra Bidu soou como um adjetivo, aplicado a ele (Você é bidu). Por esses exemplos, entendemos que o estudo do uso é absolutamente necessário, pois há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta da fala.

Perini (1997), quando se refere às duas classes, a dos adjetivos e a dos substantivos, comenta que são “extremamente difíceis de distinguir”.

Biderman (2001:255) relata que “desde a Idade Média os gramáticos latinos reuniam substantivo e adjetivo numa única categoria: a classe dos nomes”. Entendemos, como Biderman e Perini, que o substantivo e o adjetivo pertencem à classe dos nomes por existirem afinidades entre eles. O substantivo e o adjetivo são afetados pelas mesmas categorias do gênero e do número. A linha divisória entre o substantivo e o adjetivo, segundo Biderman, é de natureza sintática, acrescida de características semânticas. Para Perini, o que se pode concluir é que

a distinção entre substantivos e adjetivos, da forma como é veiculada nas gramáticas comuns, é inadequada. No momento em que uma palavra é empregada com um novo significado, “ela precisa mudar seu comportamento gramatical de acordo com a sua nova função” (PERINI, 1997:44).

Há muita flexibilidade no uso das palavras. A sua função em ser adjetivo ou substantivo vai ser determinada quando contextualizada. Exemplos que podemos citar são as palavras *cabeça*, *gato*, *monstro*, que passaram a ter, também, a função de adjetivos; *belo* e *banal* a função de substantivos. Entendemos que isso se deve à necessidade de uma melhor comunicação. Vejamos os exemplos:

2. Assisti a um filme *cabeça*.
3. Nossa, Mário é um *gato*!
4. Gosto de conversar com ele porque tem um papo *cabeça*.
5. Houve um comício *monstro* próximo à escola.
6. É o *belo* que se destaca em seus desenhos.
7. É o *vulgar* que aparece em suas pinturas a óleo.

Sabemos que, comumente, o substantivo vem precedido de artigo. Por isso, em nossa língua, qualquer palavra, sintagma ou oração precedida de artigo sofre o processo típico de substantivação. Mostramos exemplos:

8. Maricota fica remoendo o *nada* de sua vida.  
(substantivação do pronome)
9. O *não* foi dito com veemência pelo delegado.  
(substantivação do advérbio)

Para Perini (op.cit., 219), é necessário levar em conta o comportamento gramatical das palavras, pois há a possibilidade de mudarem de função segundo a necessidade do falante. É o que vimos nos exemplos acima com as palavras *Bidu*, *cabeça*, *gato*, *monstro*, *belo*, *nada* e *não*.

Ainda pode-se considerar, por exemplo, que o adjetivo posposto e anteposto pode mudar o conteúdo semântico da

frase como, por exemplo, *grande e pobre*. Pode indicar um valor afetivo e subjetivo, segundo Lapa (1998), ou cria, reforça o caráter avaliativo – mais subjetivo – da qualificação, segundo Neves (2000). Confrontemos os exemplos:

10. Para Picasso, que enfrentou *grandes* conflitos *pessoais e mundiais*, a vida era um dom precioso... (Lya Luft, 2004 – Nós, os Picassos)
11. Tive aulas com uma amiga, *grande* pintora.
12. *Pobre* menino, ficou órfão tão cedo!
13. O menino *pobre* não frequenta as aulas.

Temos, também, adjetivos que exprimem propriedades as quais definem o substantivo na sua relação com o falante (Neves, 2000). Servem, também, para realçar o sentido, como o exemplo que segue:

14. \_ “A conta a pagar, a empregada que não veio, o filho doente, a filha *complicada*, a mãe com Alzheimer, o pai *deprimido*, ou o emprego sem graça e o patrão grosseiro”. (Luft, 2004: 78 – Perdas e Ganhos – A gueixa no canto da sala)

Há, também, palavras que sofreram o processo de lexicalização ou idiomatização, como afirma Sandmann (1991:26). A palavra *casinha*, por exemplo, pode ser uma casa pequena, ou uma casa que propicia admiração, mas pode também ser sinônimo de “latrina, privada”. A palavra *recepção* passou, de ato de receber, a ter o significado de cerimônia, festa e seção de hotel ou repartição pública onde se recebem visitantes.

## A ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA PRÁTICA

Assim como postulam os PCN, os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, de composição e até estilística, caracterizando-os pertencentes a este ou àquele gênero. O trabalho de análise lingüística pode ser feita a partir do texto elaborado pelos alunos. Se

bem conduzido, esse trabalho corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos utilizando uma terminologia simples que se aproxima, progressivamente, mediada pelo professor, do conhecimento gramatical produzido.

Nossa prática de análise lingüística se diferencia da tradicional em pontos cruciais. Como Perini (1997), “negamos que o substantivo e o adjetivo existam como classes autônomas, morfossintaticamente caracterizáveis. Em vez disso, a diferença tradicionalmente percebida entre ‘adjetivo’ e ‘substantivo’ se interpreta como uma diferença entre palavras que podem ser nomes de coisas (isto é, que podem ter aceção referencial) e palavras que não podem”.

Assim, há grande número de palavras que podem ocorrer ora em aceção referencial, ora em aceção qualificativa. Vejamos.

15. Gosto do seu vestido *lilás*. (aceção qualificativa)

16. O *lilás* está na moda. (aceção referencial)

Outro exemplo que destacamos é quando um substantivo abstrato derivado de um adjetivo pode pôr em foco a expressão lingüística dessa qualidade, transformando-a em abstração substantiva. Confrontemos o exemplo:

17.  $S_1$  : A blusa *branca* de renda chamou a atenção de todos.

$S_2$  : A *brancura* da blusa de renda chamou a atenção de todos.

Como Biderman (2001), entendemos que tais orações são paralelas, e  $S_2$  pode até ser considerada como uma paráfrase de  $S_1$ . No entanto, semanticamente, elas se diferenciam: na  $S_1$  o realce é dado à coisa denominada, *a blusa branca de renda*; na  $S_2$  o realce é dado à qualidade em si (*a brancura da blusa*).

Deve-se mostrar e propiciar ao aluno a utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença, expressando diferentes pontos de vista discursivos como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente, o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos. Vejamos o exemplo:

18. Alguns eleitores *ainda* votam mal e escolhem candidato em troca de um jogo de camisa./*Ainda se vota mal. O candidato é escolhido (por muita gente) em troca de um jogo de camisa.*

Outro exercício que pode ser feito é a integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de fatos, qualificações e relações, como o exemplo que segue:

19. As mudas de roseira de Holambra *são sensíveis* à qualidade do terreno. É preciso que sejam plantadas em terreno bem adubado e removido.
20. *A sensibilidade* das mudas de roseira de Holambra à qualidade do terreno requer que o plantio seja feito em terreno bem adubado e removido.

Ainda, no que se refere à prática de análise lingüística, é importante reordenar os constituintes da sentença para realçar a topicalidade, a informação nova, a ênfase. Confrontemos o exemplo:

21. *Já ouvi comentar sobre isso* quando estava na Universidade./ *Isso* eu já ouvi quando estava na Universidade./ *Na Universidade*, eu já ouvi isso.

Há palavras em nossa língua que só aparecem com a acepção de uma qualidade, por exemplo, *paternal* (Manuel demonstra uma dedicação paternal muito grande para com seu filho); já a palavra *lilás*, dos exemplos (15, 16), pode ser as duas coisas, tanto um qualificativo quanto uma referência. Percebe-se que, assim, os fatos são descritos, partindo-se de fatores morfossintáticos e semânticos.

Outro ponto que entendemos ser importante discutir com os alunos é o substantivo que deriva de um verbo. Biderman (2001) postula que normalmente o substantivo imprime uma visão estática a um fenômeno, ao passo que o verbo lhe imprime um aspecto dinâmico. Mas, se o substantivo deriva de um verbo, ele pode conservar no seu bojo semântico um dinamis-



mo próprio do verbo, ou seja, indicar o fenômeno como um processo; porém, morfológica e sintaticamente, ele apresenta os marcadores determinantes típicos do substantivo. Ex.:

- 22. A *construção* da quadra de esportes durou um ano
- 23. O *abastecimento* de água no bairro Uvaranas foi normalizado.
- 24. A *instalação* da CPI transcorre a passos lentos.

Inversamente, o verbo pode aproximar-se muito do substantivo. O infinitivo constitui um “nome de ação”. Assim, as formas verbais *dever*, *poder*, *saber* e tantas outras, como nomes, podem ser pluralizados: os deveres, os poderes, os saberes, etc. Muitas utilizações substantivas do infinitivo manifestam evidente valor estilístico. Exemplificamos com um pequeno trecho de *Obra Poética*, de Fernando Pessoa.

- 25. Mas por ora estou dormindo,
- 26. Porque é sono o *não saber*.

Em todas as orações nominais com os verbos *ser*, *estar* e outros, a predicação do sujeito é expressa através de um substantivo, de um adjetivo, dito predicativo. Por exemplo, em:

- 27. Ele está triste com a notícia.
- 28. Esse escritor é um Machado de Assis.
- 29. Essa torta é meu almoço de hoje.

Desse modo, tanto o verbo como o adjetivo podem atribuir predicação ao sujeito.

Além desse ponto de convergência entre o verbo e o adjetivo, assinalamos, ainda, a situação em que o verbo se converte num adjetivo. Isso ocorre com as formas nominais do verbo: participio e gerúndio. Vejamos os exemplos:

- 30. A água *ferendo* caiu nele. (A água fervente...)  
*que fervia* = oração adjetiva

Ainda na prática de análise lingüística, é interessante trabalhar o substantivo “gente”, que tantas vezes aparece na produção textual do aluno. Pode-se, também, recorrer ao dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, e mostrar que o verbebo “a gente”, aparece, com as seguintes entradas:

1. a pessoa que fala; eu
2. a pessoa que fala em nome de si própria e de outro(s); nós

Vejamos os exemplos:

31. *A gente* não esquece dos bons tempos de criança.
32. [...] *a gente* é uma multidão de picassinhos... (Lya Luft, 2004)

Como substituto de “nossa”:

33. “Não tenho nada que dizer... já lhe disse... isto põe a cabeça da *gente* como uma cebola, não tem lugar nenhum...” (Memórias de um Sargento de Milícias)

Como pronome preposicional

34. Carlota, despeça-se da *gente*!

Como pronome indefinido (dupla função)C

35. “A *gente* vive bem”, pode significar “vive-se bem” ou “eu vivo bem” ou “nós vivemos bem”.

Questões como essas são importantes de serem mostradas aos alunos, pois estão presentes no dia-a-dia, também em situações de oralidade.

Pode-se conduzir uma análise com alguns mecanismos lingüísticos que produzem humor. Possenti (1998, 24) sugere o trabalho com piadas e postula que:

- a) do ponto de vista lingüístico, as piadas interessam como peças textuais que exibem, com bastante clareza, um domínio da língua de alguma forma complexo;
- b) com as piadas pode-se ter um exemplo autêntico, envolver os interlocutores em verdadeiros problemas de interpretação;
- c) as piadas encontram-se em grande quantidade (provavelmente em todas as culturas);
- d) são dados efetivamente enunciados pelos falantes [...];
- e) são divertidas, o que não é de se desprezar nos horríveis tempos em que vivemos;
- f) serem bons exemplos para explicitar princípios de análise lingüística;
- g) pode ocorrer ambigüidade de sentido, equívoco que pode ser produzido pela linguagem.

Entendemos que pode ser um trabalho muito rico para que o aluno possa reconhecer as diferentes maneiras de conduzir questões lingüísticas nos mais diferentes textos. Valemo-nos de alguns exemplos de Possenti (p.31).

36. - Como se escrevia farmácia antigamente?
- Com *ph*.
  - E hoje?
  - Com *f*.
  - Não, "hoje" se escreve com *h*.

Neste exemplo, o autor comenta que o ouvinte é levado a pensar que a segunda pergunta é "e como se escreve a palavra 'farmácia' hoje, isto é, atualmente. Parece indicar que se opõe "antigamente" a "atualmente". Depois dá-se conta de que a pergunta é de fato como se escreve a palavra "hoje".

Destacamos um outro exemplo que explora muito bem as diversas funções que certas palavras podem ter:

37. Chega o menino curioso pra perto do pai, visitando um pomar:

- Pai, que fruta é essa?
- São ameixas-pretas, meu filho.
- Pretas como, meu pai, se elas são brancas?
- Ah, meu filho, elas estão brancas porque ainda são verdes.

No exemplo, Possenti (p.88) comenta que a palavra “preta” predica tanto uma cor passageira quanto serve para caracterizar o traço básico de uma classe (no exemplo, um tipo de ameixa). Não é porque “a palavra ‘preta’ oferece dois sentidos que ela funciona neste texto como um dos elementos de base da piada, mas porque denota predicados essenciais e acessórios”. É necessário observar o jogo que há com “branco” e “verde”. O “verde” caracteriza um estado, e sua paráfrase “não maduro”. “Branco” é o inverso de “preto” como predicado essencial, para o filho, mas, para o pai, trata-se de um predicado acessório, um estado passageiro das frutas. (por isso ele diz “estão brancas”): é o que significa a resposta do pai: “estão brancas ... porque estão verdes”. O autor comenta que “a piada ficaria melhor para a análise se o texto fosse ‘...estão verdes’, porque as frutas que *estão* verdes depois podem ficar maduras”.

Nos textos produzidos pelos alunos, a ambigüidade também pode estar presente. Isso se deve ao mau emprego da vírgula. É importante mostrar exemplos e/ou explorar pequenos textos como os encontrados na *Revista Língua Portuguesa* (2006), no qual se dá ênfase ao emprego da vírgula, que, dependendo da forma como é empregada, gera diferentes sentidos. Isso faz com que se fique atento para que se possa entender o que de fato o interlocutor quer dizer. Vejamos:

38. “*Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de quatro à sua procura*”.

Há o seguinte comentário:

- a) “Se você for mulher, certamente colocou a vírgula depois de mulher”... Ficaria assim:

“Se o homem soubesse o valor que tem a mulher, andaria de quatro à sua procura”.

b) Mas, se você for homem, certamente a colocou depois de tem...

“Se o homem soubesse o valor que tem, a mulher andaria de quatro à sua procura”.

Entendemos que a prática de análise lingüística com os mais diversos textos e também com a produção oral e escrita do aluno, pode-se abordar alguns pontos destacados nos PCN, dando ênfase a:

- a) uma gramática na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, ou seja, uma gramática que seja relevante, selecionando noções e regras gramaticais úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua;
- b) uma gramática que seja funcional, que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita;
- d) uma gramática contextualizada, incluída naturalmente na interação verbal, uma vez que é condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente, o que torna falsa a questão colocada por alguns professores de “texto ou gramática”?;
- e) uma gramática que traga algum tipo de interesse, desmistificando a idéia de que estudar a língua é algo penoso, desinteressante;
- f) uma gramática que liberte, que “solte” a palavra. Nesse sentido, convém lembrar a possibilidade de, em certas situações subverter as regras da língua para obter certos efeitos de sentido;

- g) uma gramática que prevê mais de uma norma, caracterizando a “norma-padrão” como sendo a variedade socialmente prestigiada, mas não a única “certa”, já que “certo” é *aquilo que se diz na situação certa à pessoa certa*, e, enfim;
- h) uma gramática que é da língua, que é das pessoas, já que se a experiência humana da interação verbal é lingüística, ela é também verbal. Isso por si só faz a gramática recobrar a sua importância.

Entendemos ser necessário destacar que o professor, ao analisar os textos produzidos por seus alunos, deve-se perguntar: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazer isso sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra? Deve-se observar os diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta na morfologia (no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância). É importante realizar operações em que a expansão dos sintagmas expressem sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam. Em vez de apresentar um texto completo, o professor pode selecionar um conjunto de trechos de vários alunos e explorar aspectos morfossintático-semânticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em assim sendo, como postulam Perini (1997), Biderman (2001), Câmara (2001) e Monteiro (2002), morfossintaticamente, adjetivos e substantivos não se distinguem. Temos que colocá-los juntos em uma só classe, a classe dos nomes e/ou classe nominal. Por isso, não se deve confundir classe com função. Há a classe nominal e as funções de substantivo e adjetivo. Monteiro, Perini e Biderman postulam que certos pronomes deveriam ser incluídos na classe nominal, pois se assemelham aos nomes em alguns de seus traços morfossintáticos, embora tenham distâncias semânti-

cas. Essa é uma questão a ser discutida em um outro trabalho. Entendemos que o que deve ser ensinado, com certeza, não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos a que precisamos estar atentos em função das necessidades que os alunos apresentam, tanto na produção, leitura, quanto na oralidade e escuta de textos. Dessa maneira, pode-se chegar a resultados diferentes daqueles postulados pela gramática tradicional, cuja descrição não corresponde, em muitos aspectos, aos usos atuais da linguagem.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria T. Camargo. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CÂMARA, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à lingüística*. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

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

LUFT, Lya. *Nós, os Picassos*. Ponto de vista: Revista Veja no. 22. São Paulo: Abril, 2004.

———. *Perdas e ganhos*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Campinas: Pontes, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análise lingüística de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991.

SCHERRE, Maria T. Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTA LÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:  
[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)