

O LÉXICO SALA DE AULA
ALUNO LÁPIS CADERNO
LIVRO BIBLIOTECA
DO PORTUGUÊS
DICIONÁRIO PROFESSORA
PROFESSOR ALUNA
ESTUDANTE LÍNGUA
PORTUGUESA PARÁFRASE
EM ESTUDO SINÔNIMO
ANTÔNIMO ENSINO
APRENDIZADO **NA SALA**
HORÁRIO BORRACHA
APAGADOR LOUSA GIZ
CHARGE LITERATURA
DE AULA LEITURA ESCRITA

Aderlande Pereira Ferraz (Org.)

Aderlande Pereira Ferraz (Org.)

O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA
SALA DE AULA II

Araraquara
Letraria
2017

O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA SALA DE AULA II

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

FERRAZ, Aderlande Pereira. (Org.).
O léxico do português em estudo na sala de aula II. Araraquara: Letraria, 2017.

ISBN: 978-85-69395-16-4

1. Léxico; 2. Ensino; 3. Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	06
Aderlande Pereira Ferraz	
<i>A microestrutura de um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português</i>	15
Aderlande Pereira Ferraz e Míriam Cristiany Garcia Rosa	
<i>Analisando unidades polilexicais na língua brasileira de sinais</i>	77
Bárbara Neves Salviano de Paula	
<i>O aprendizado da ortografia e o léxico</i>	101
Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães	
<i>Léxico e ensino de palavras e sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)</i>	117
Geraldo José Rodrigues Liska	

<i>Estudo das expressões idiomáticas em O menino no espelho: explorando o léxico em sala de aula</i>	183
Solange Campos	
<i>O estudo das colocações léxicas sob a perspectiva do ensino de língua materna</i>	222
Maria Aparecida Damasceno Netto de Matos	
<i>Oneologismo imagético: uma ferramenta visual à disposição do desenvolvimento da competência lexical</i>	263
Sebastião Camelo da Silva Filho	
<i>Autoria e organização</i>	305

Apresentação

Aderlande Pereira Ferraz

É papel da escola contribuir, com recursos pedagógicos sempre atualizados, para o desenvolvimento da competência linguística que o aluno já traz quando inicia a sua vida escolar. A competência linguística, entendida como o conhecimento de um falante-ouvinte sobre sua língua, o qual se manifesta pela capacidade de produzir e interpretar sequências linguísticas inteligíveis no ato da comunicação, pode ser ampliada ou desenvolvida no âmbito da sala de aula, por meio de várias práticas pedagógicas que, entre outras, importa citar a interação com gêneros textuais diversos e a orientação para a construção de sentido tanto na recepção do texto quanto na produção textual.

No entanto, desenvolver a competência linguística implica, em realidade, desenvolver também a competência lexical, isto é, a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura fonológica, morfosintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua. Isto leva a considerar, de acordo com Trévillle e Duquette (1996)¹, a competência lexical como um todo complexo,

¹ TRÉVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette, 1996.

a envolver os componentes linguístico, discursivo, referencial, sociocultural e o estratégico, que diz respeito aos procedimentos de inferência a partir de aspectos contextuais. É que a palavra está no centro do texto, oral ou escrito, marcando, com sua carga semântica, a direção do enunciado, de acordo com os contextos situacionais, já que o usuário da língua pensa e comunica com palavras.

Nesse contexto, é indubitável a importância de se trabalhar com o léxico na sala de aula de língua portuguesa, como já é reconhecida por vários documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - séries finais do ensino fundamental), enfatizando a necessidade de maior empenho para o desenvolvimento da competência lexical, destacam o trabalho de ampliação do conjunto de palavras conhecidas pelos alunos, favorecendo, como consequência, um melhor desempenho quanto à escolha lexical. Em Brasil (1998, p. 62)², é proposta:

A ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

contexto em que se inserem ou mais genéricas/ mais específicas (hiperônimos e hipônimos); escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto; capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura; emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria); elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.

Com orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o Ministério da Educação fez publicar os PCN+, os quais, ressaltando “as relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos de sentido que provocam no leitor” (BRASIL, 2002, p. 83), chamam a atenção para “a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da

estratégia argumentativa do autor.” (BRASIL, 2002, p. 83)³.

Como se pode notar, não é por falta de orientação para o desenvolvimento da competência lexical, nos documentos oficiais que tratam da Educação Básica, que os estudos lexicais ainda aparecem timidamente na sala de aula de português. Há necessidade, com isso, de se produzir trabalhos acadêmicos sobre o léxico do português, não só no que concerne à descrição, mas, principalmente, no que diz respeito ao ensino do léxico.

Em face desse contexto, com o objetivo de divulgar resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito das universidades brasileiras sobre o desenvolvimento da competência lexical, vem a lume mais um livro a consolidar, nesta oportunidade, a coleção *O léxico do português em estudo na sala de aula*, com o seu segundo volume. Embora tal coleção não tenha sido concebida quando da publicação do volume anterior, optou-se agora por tornar *O léxico do português em estudo na sala de aula* uma publicação regular, com a informação quanto ao volume a partir deste segundo livro da coleção, procedimento a ser seguido nas publicações subsequentes da obra.

³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

A organização deste volume 2 mantém o mesmo objetivo do anterior, qual seja o de reunir trabalhos que, tomando o léxico como eixo central sob análise, contribuam para o esclarecimento, com o aporte teórico da lexicologia ou da lexicografia, de importantes questões sobre a palavra em uso e, principalmente, para o ensino do léxico, uma vez que em todos os capítulos sobressai a preocupação com os aspectos pedagógicos no tratamento do tema abordado.

Assim, o livro está organizado em sete capítulos. O primeiro, apoiado teoricamente na lexicografia pedagógica, mostra parte do projeto de um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português, procurando preencher uma enorme lacuna entre os dicionários escolares brasileiros. No que concerne aos instrumentos didáticos ao alcance de quantos estejam diretamente envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, cumpre reconhecer que o dicionário ocupa um lugar especial, pela sua grande utilidade tanto para o professor como para o aluno. Com isso, Aderlande Pereira Ferraz e Míriam Cristiany Garcia Rosa apresentam o primeiro capítulo, intitulado “A microestrutura de um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português”, cujo objetivo principal é destacar o fator pedagógico na elaboração de um dicionário bilíngue voltado para crianças em fase de aprendizagem de uma segunda língua. À falta de observância deste fator na proposta lexicográfica de

muitos dos dicionários escolares brasileiros é que se deve a lacuna mencionada acima. Nesse aspecto, importa considerar o que salienta Ferraz (2014, p. 224)⁴:

Na esteira de formação da lexicografia pedagógica, surgiram os dicionários para aprendizes (*learner's dictionaries*), cujo propósito não era tanto o de contribuir para a aprendizagem do vocabulário, mas o de auxiliar o estudante de línguas estrangeiras em suas diversas atividades linguísticas e especialmente na produção de textos.

O segundo capítulo, assinado por Bárbara Neves Salviano de Paula, traz um estudo sobre aspectos lexicais da língua brasileira de sinais (Libras), que vem a propósito. Apesar de recente no Brasil, o estudo da Libras vem despertando interesse e se pode observar o surgimento de novas escolas bilíngues para surdos em território brasileiro. Desse modo, em “Analisando unidades polilexicais na língua brasileira de sinais”, a autora, partindo das unidades lexicais sintagmáticas do léxico do português, examina unidades equivalentes na Libras, especificamente as unidades constituídas de mais de uma palavra, levando em consideração seu uso e processo de formação.

⁴ FERRAZ, A. P. Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (Org.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. v. VII. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 219-238.

A escrita incorreta, do ponto de vista ortográfico, muito comum na produção de textos de alunos do ensino fundamental e do ensino médio, justifica o trabalho de Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães a compor o terceiro capítulo, “O aprendizado da ortografia e o léxico”. Ressaltando que a ortografia, no âmbito da sala de aula, deve ser trabalhada de modo reflexivo, Guimarães propõe “que a ortografia seja trabalhada de forma sistemática, em todos os níveis de ensino, com o apoio fundamental do léxico, ou seja, com o foco na palavra enquanto unidade de categorização e aprendizagem da língua”.

Intitulado “Léxico e ensino de palavras e sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”, o quarto capítulo, de autoria de Geraldo José Rodrigues Liska, apresenta um estudo crítico sobre a BNCC e o Enem, dando realce ao estudo do léxico. Nesse contexto, Liska discute as competências e habilidades exploradas na BNCC e no Enem, revelando o tamanho do espaço, em tais documentos oficiais, reservado ao estudo do léxico do português.

Os dois próximos capítulos estudam as unidades lexicais sintagmáticas no português brasileiro: um trata especificamente das expressões idiomáticas, combinatórias formadas por dois ou mais elementos constituintes, indecomponíveis, cujo significado

global é diferente da soma dos significados das partes componentes, presentes na literatura infanto-juvenil; o outro traz uma abordagem sobre as colocações léxicas. No quinto capítulo, “Estudo das expressões idiomáticas em *O menino no espelho*: explorando o léxico em sala de aula”, Solange Campos analisa as expressões idiomáticas presentes na obra de Fernando Sabino, *O menino no espelho*, projetando sua aplicação na sala de aula de português. O sexto capítulo, “O estudo das colocações léxicas sob a perspectiva do ensino de língua materna”, de Maria Aparecida Damasceno Netto de Matos, faz uma abordagem sobre o fenômeno segundo o qual certas palavras coocorrem de maneira aleatória e com frequência, isto é, sobre as colocações léxicas. Trata-se de um trabalho de análise de colocações léxicas encontradas em textos opinativos e reportagens das revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Época*, de 2015 e 2016, aplicado ao desenvolvimento da competência lexical.

Completa este volume o estudo de Sebastião Camelo da Silva Filho sobre a leitura dos recursos visuais que, na sala de aula, deve ser trabalhada tanto quanto a do texto verbal. Com o título “O neologismo imagético: uma ferramenta visual à disposição do desenvolvimento da competência lexical”, o sétimo e último capítulo faz ampla abordagem sobre o processo de criação no domínio da Moda, explora a noção de conceito pelo desenho e considera este

último como um recurso didático que pode apoiar o ensino da neologia na Educação Básica.

Com todos esses trabalhos, espera-se que este livro repercuta positivamente junto àqueles que atuam direta ou indiretamente com a educação, especialmente com o ensino de língua portuguesa. Este volume é mais uma voz da comunidade acadêmica em favor do espaço que os estudos lexicais devem ocupar na Educação Básica; como também é mais um estímulo para quem busca novas ideias para o trabalho com a palavra, por meio de variados suportes, na sala de aula de português.

A MICROESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE INFANTIL ESPANHOL- PORTUGUÊS

Aderlande Pereira Ferraz

Miriam Cristiany Garcia Rosa

Introdução

Estudos sobre a palavra, quais os que procuram identificá-la, descrevê-la, classificá-la, já apareciam nos trabalhos que organizavam as primeiras listas de unidades do léxico, trabalhos lexicográficos ainda rudimentares. A prática lexicográfica é, portanto, bastante antiga e remonta à Antiguidade Clássica. Ressaltam-se, principalmente, os glossários, cujos autores eram filólogos ou gramáticos, preocupados em facilitar a compreensão de obras literárias clássicas, como os filólogos alexandrinos que elaboraram glossários sobre os textos homéricos ou como o gramático romano Varrão com o seu glossário *De Linguae Latinae* (I séc. A. C.).

Na Idade Média, surgem o *Glossário de Reichenau* (séc. VIII) e o *Glossário de Cassel* (séc. IX), nos domínios do império carolíngio, e as *Glosas Emilianenses* e *Silenses* (séc. X ou XI), nos domínios hispânicos. Todavia, podemos dizer que os autores dessas obras foram os precursores da verdadeira lexicografia que, só então com a cultura renascentista e o advento da imprensa, ganha ensejo de desenvolvimento, no sentido que hoje damos ao termo.

No início dos tempos modernos, Caxton, depois de introduzir a imprensa na Inglaterra em 1476, publica

em 1480 um glossário francês-inglês sem título. Em 1499, é impresso o *Promptorium Parvulorum, sive Clericorum*, dicionário inglês-latim escrito em 1440 (cf. Landau, 1989, p. 37). Em 1538, Sir Thomas Elyot publica um dicionário latim-inglês, denominado apenas *Dictionary*, que mais tarde, em 1565, foi incorporado à obra de Thomas Cooper: *Thesaurus Linguae Romanae et Britannicae*, a qual muito influenciou os dicionários monolíngues do século seguinte, seguida da publicação do *Dictionarium Linguae Latinae et Anglicanae* (1588) de Thomas Thomas. Na Espanha, aparecem o *Universal Vocabulario* (1490) de Alonso de Palencia, o *Vocabulario de Romance en Latín* (1492) e o *Vocabulario Español-Latino* (1495) de Antonio de Nebrija. Na França, Robert Estienne publica, em 1539, o *Dictionarium Latino-Gallicum* e o *Dictionnaire Français-Latin*. Em Portugal, surgem os dicionários de português-latim e latim-português de Jerônimo Cardoso (1570), Agostinho Barbosa (1611) e Bento Pereira (1634).

É importante salientar que, até o início do século XVII, predominaram, sobretudo na Inglaterra, França, Espanha, Itália e Portugal, as obras lexicográficas (vocabulários) com feição de dicionários bilíngues, reflexo da necessidade em que se viu o homem renascentista de ampliar seus horizontes culturais, bem como de facilitar o intercâmbio linguístico no mundo europeu. Assim, na esteira do tempo, os

dicionários bilíngues surgiram antes dos dicionários monolíngues. A lexicografia monolíngue surge no final do século XVI e se desenvolve no século XVII com os *thesaurus*, caracterizados principalmente pelas citações de autores clássicos.

Com tudo isso, as primeiras preocupações com o paradigma pedagógico nos dicionários bilíngues apareceram na década de 30 do século XX, quando professores de inglês para estrangeiros destacaram a importância dos *learners' dictionaries* (COWIE, 1999). Nesse contexto, começou a se desenvolver a lexicografia pedagógica com o objetivo de produzir dicionários que procuram, “além de informar (informação sobre a palavra-entrada), orientar quanto ao uso das unidades do léxico, de modo a auxiliar na aprendizagem de uma língua estrangeira ou no melhor desempenho em língua materna” (FERRAZ, 2014, p. 225).

Tratando, neste capítulo, da elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português, queremos apresentar uma proposta de microestrutura que realmente possa informar sobre a palavra-entrada e orientar quanto ao seu uso efetivo nos diversos contextos de ocorrência.

Dicionários bilíngues espanhol-português

O ensino de espanhol tem entrado e saído do currículo escolar das escolas públicas brasileiras desde a sua institucionalização, ocorrida em 1919. Porém, o período de grande produção de material didático em espanhol se deu na década de 90 do século XX, chegando esse fenômeno a ser denominado por Eres Fernández (2000, p. 65) como o “*boom* dos anos noventa”. Essa época foi marcada pela produção de diversos livros didáticos (LDs), paradidáticos e literários de espanhol para diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, além de alguns dicionários bilíngues e de falsos amigos.

Posteriormente, já no século XXI, a produção nacional e internacional de material didático e dicionários bilíngues de espanhol-português se intensificou, assim como a introdução de dicionários monolíngues de espanhol. Com isso, hoje, existe no mercado brasileiro uma gama muito variada de dicionários bilíngues¹, em sua maioria minidicionários que são direcionados a alunos aprendizes de espanhol, produzidos por editoras brasileiras e hispânicas que viram nesse “*boom*” do ensino de espanhol um ramo bastante promissor e lucrativo.

¹ Tendo em vista que este trabalho se refere à produção de dicionários bilíngues espanhol-português/português-espanhol, para não se tornar repetitivo, será utilizada apenas a expressão “dicionários bilíngues” como referência a esse par de línguas.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assumiu, a partir de 2001, a tarefa de selecionar dicionários de língua portuguesa a serem adotados em escolas públicas em todo o Brasil. Essa iniciativa do MEC foi um grande marco para o desenvolvimento dos dicionários escolares brasileiros, como ressalta Ferraz (2014, p. 227):

Desde 2001, o MEC tem distribuído dicionários, depois de aprovados em processo avaliatório, às escolas públicas brasileiras. A inclusão dos dicionários escolares ao PNLD foi, indubitavelmente, um passo importante para a lexicografia pedagógica brasileira que, com o sucessivo aprimoramento dos editais do PNLD-Dicionários, se enriquece com a renovação dos produtos existentes e com o surgimento de novos produtos lexicográficos.

Porém, o esforço do MEC, com o PNLD-Dicionários, se restringe aos dicionários escolares de língua portuguesa, usados no processo de ensino de língua materna. Apesar da oferta de dicionários bilíngues no mercado nacional, são pouquíssimos aqueles que se dedicam ao público infantil. Contrariamente, existe um número considerável de escolas privadas em todo o país que ofertam o espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental (EF) e, mesmo que de forma esporádica, há também

escolas que ofertam essa disciplina na educação infantil. Em relação às escolas públicas, a oferta de espanhol nas séries iniciais tem ficado restrita a algumas cidades de fronteira.

Esse cenário fez com que editoras nacionais e estrangeiras se dedicassem à produção de LDs voltados para essa faixa etária, de 06 a 10 anos. Contudo, o mesmo não se deu com a produção de dicionários direcionados a esse público. Na busca que realizamos sobre os dicionários bilíngues existentes em nosso país, encontramos apenas dois dicionários inteiramente dedicados ao público infantil. São eles: *Imaginario – Diccionario en Imágenes para Niños* – da Editora SM; e *Pictodictionary – Diccionario en imágenes – Portugués-Español* – da Editora Santillana.

Esses dois dicionários poderiam ser classificados como dicionários ideológicos (BIDERMAN, 1984) por apresentarem o léxico através de campos semânticos e, ao final, o apresentarem em ordem alfabética. Entretanto, o modelo apresentado nesses dicionários não oferece, juntamente com a imagem e a palavra, uma definição e um exemplo de uso.

Com isso, constatamos que falta um dicionário bilíngue espanhol-português voltado exclusivamente para a aprendizagem de espanhol como língua

estrangeira (LE) e que esteja pautado nas – e amparado pelas – teorias sobre como ensinar LE para crianças e, sobretudo, em como elas aprendem. Em síntese, ainda não há um dicionário bilíngue com uma proposta lexicográfica bem definida, com nomenclatura criteriosamente selecionada e adequada ao nível proposto, com macro e microestruturas direcionadas às necessidades do público-alvo e definições de fácil entendimento, com linguagem adequada à faixa etária selecionada e com preocupações de cunho didático-pedagógico.

Pensando em um dicionário com essas características, apresentamos uma proposta de microestrutura especialmente para um dicionário pedagógico bilíngue infantil, cujo objetivo é contribuir para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, tendo como público-alvo as crianças brasileiras.

Ao considerar o destinatário para este dicionário, é preciso levar em conta alguns aspectos psicolinguísticos e pedagógicos relacionados ao processamento cerebral na aprendizagem, aos métodos de ensino mais apropriados ao ensino de LE para crianças, às fases do desenvolvimento infantil, entre outros aspectos.

Essa preocupação acompanhou as afirmações de Hernández (1991, p. 193, tradução nossa) quando declarou que “estabelecer a tipologia dos usuários, determinar quais são suas necessidades e quais habilidades devem desenvolver para o correto aproveitamento do dicionário são objetivos prioritários que deveriam ser fomentados na pesquisa lexicográfica”².

A Proposta Lexicográfica

O dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português que temos em mente deverá contar, para a sua elaboração, com dois *corpora* com textos de fontes primárias segundo a classificação de Haensch (1982), ou seja, extraídos não de outros dicionários, glossários ou listas de palavras, mas de um *corpus* de coleções LDs de espanhol para as séries iniciais do EF publicados e/ou vendidos no país, o que permitirá acesso direto ao vocabulário com o qual a criança efetivamente tem contato em sala de aula.³ Também será utilizado outro *corpus*, composto por 350 contos infantis em espanhol, extraídos da internet e que contém o vocabulário que compõe o repertório literário para crianças que se encontram nas séries iniciais do EF.

² “Establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar para el correcto aprovechamiento del diccionario son objetivos prioritarios que deberían fomentarse en la investigación lexicográfica”.

³ As coleções de livros didáticos que estamos considerando são *Bienvenidos* (2001), *Niños y Niñas* (2001), *La Pandilla* (2004), *Marcha Criança* (2005), *Colega* (2009), *Superdrago* (2009), *Marcha Criança* (2010), *Mi Mundo y Yo* (2011), *Ventanita al español* (2013), *Nuevo Recreo* (2014), todas relacionadas na seção de Referências.

A questão da seleção léxica que irá compor a nomenclatura de um dicionário é bastante delicada e deve ser analisada com extrema dedicação. Atualmente, os dicionários são criados para atender às necessidades específicas do público a que se destinam, como salientam Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 345, tradução nossa): “se prestarmos atenção na macroestrutura, não há dúvida de que a seleção das entradas léxicas deve ser necessariamente coerente e restritiva, quer dizer, deve guardar relação com o tipo de usuários aos quais se destina a obra”⁴.

Em consideração às teorias sobre o desenvolvimento infantil e sobre aprendizagem de LE na faixa etária dos 06 aos 10 anos, temos que se deve priorizar o ensino *da* língua em detrimento do ensino *sobre* a língua. Essa recomendação nos leva a dar primazia à seleção de palavras lexicais, notadamente, substantivos, adjetivos e verbos, lematizadas segundo sua forma canônica (CASTILLO CARBALLO, 2003). Os advérbios, como foram bastante frequentes no *corpus* e também no cotidiano infantil, serão lematizados com entradas individuais. As palavras gramaticais, ou seja, numerais, artigos e pronomes, devem da mesma forma estar presentes em um dicionário pedagógico, contudo, tais classes gramaticais poderão estar em seções específicas, devidamente exemplificadas,

⁴ “Si nos fijamos en macroestructura, no cabe duda de que la selección de las entradas léxicas debe ser necesariamente coherente y restrictiva, es decir, ha de guardar relación con el tipo de usuarios al que va destinada la obra”.

ilustradas e com os respectivos equivalentes em português, sem necessidade de definições devido a seu cunho demasiadamente abstrato para a compreensão de crianças que se encontram no estágio operatório do desenvolvimento infantil.

A ordenação das entradas seguirá a ordem alfabética e a unidade de tratamento lexicográfico será a unidade conceitual para, assim, dar lugar às unidades fraseológicas conforme são entendidas por Copas Pastor (1994, p. 80, tradução nossa):

Somente constituem unidades fraseológicas aquelas combinações que denominam globalmente um único conceito – com a conseqüente inseparabilidade formal de seus elementos e a frequente idiomaticidade semântica – e que funcionam no discurso da mesma forma que as palavras⁵.

A quantidade e os tipos de unidades fraseológicas serão determinados pelo *corpus* elencado, ainda que seja possível a inclusão de outras que consideremos de uso frequente na linguagem infantil e necessárias à formação do léxico mental em LE nessa faixa etária. Dessa forma, as entradas poderão ser tanto unidades lexicais simples como

⁵ “Sólo constituyen unidades fraseológicas aquellas combinaciones que denominan globalmente un único concepto – con la conseqüente inseparabilidad formal de sus elementos y la frecuente idiomaticidad semántica – y que funcionan en el discurso de la misma forma que las palabras”.

complexas, fato inovador e inédito nesse tipo de obra de referência. As unidades complexas também poderão compor subentradas quando pertencerem à mesma categoria da entrada e/ou estiverem relacionadas ao mesmo núcleo semântico.

Uma decisão a ser tomada, no entanto, diz respeito à quantidade de unidades lexicais – entendendo aqui as palavras lexicais, gramaticais e os fraseologismos – que poderão compor esse dicionário. No que concerne aos dicionários escolares de língua portuguesa, monolíngues, a edição do PNLD-Dicionários 2012 estabeleceu quatro tipos de dicionários, adequados aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública. Nessa tipologia estabelecida pelo programa, o dicionário tipo 1, destinado aos alunos do 1º ano do EF, deve ter a sua proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial e conter no mínimo 500 ou no máximo 1000 verbetes.

Entretanto, o MEC não estendeu ainda o PNLD-Dicionários aos dicionários bilíngues, voltados para a aprendizagem de línguas estrangeiras. E, com isso, para a faixa etária que temos em foco, estamos considerando, com base em Benítez Pérez (1990), Biderman (1996), Leiria (2006), uma nomenclatura que poderá conter entre 2000 e 3000 verbetes.

A lematização das categorias gramaticais seguirá os critérios sugeridos por Porto da Pena (2002 *apud* CASTILLO CARBALLO, 2003), com os procedimentos seguintes.

1. Os substantivos terão entrada no masculino singular ou feminino singular: **cuaderno – casa**; quando apresentarem variação genérica, a entrada será no masculino singular seguido de sua forma no feminino: **alumno – alumna**. Substantivos que já são usados no plural terão entrada no plural: **núpcias**.
2. Os adjetivos serão lematizados no singular. Quando houver masculino e feminino, serão apresentadas as duas formas com entrada no masculino: **guapo – guapa**, os que tiverem apenas uma terminação serão apresentados conforme sejam masculinos ou femininos: **inteligente**.
3. Os verbos serão catalogados no infinitivo e, caso o particípio tenha função adjetiva, receberão uma entrada separada. Ainda com relação aos verbos, tomamos a decisão de apresentar uma entrada aos verbos chamados pronominais, já que, em sua forma infinitiva, eles vêm unidos ao pronome. Assim, teríamos uma entrada para o verbo **vestir**, por exemplo:

La niña viste su muñeca, e outra entrada para a forma pronominal **vestirse**, por exemplo: *La niña se viste*. Ainda que as duas formas tenham o mesmo significado, o uso reflexivo exige o pronome correspondente. Além disso, sem entrar em regras gramaticais, o aluno começará a se familiarizar com o uso de ênclise e próclise em espanhol e perceberá algumas diferenças em relação ao português. Informações sobre a predicação do verbo não serão fornecidas por considerarmos que se trata de conceitos gramaticais já avançados para o público em questão.

4. Os advérbios terão entradas individuais independentemente de seu lema original, então, poderá haver, por exemplo, uma entrada para o advérbio **felizmente**, e outra para o adjetivo **feliz** – desde que situações como essa tenham apresentado frequência acima de cinco repetições no *corpus* – sem entrar em matizes morfológicos e sintáticos.

Os homônimos serão classificados conforme a unidade conceitual que apresentam, podendo ter, portanto, entradas individuais, subentradas ou apenas comporem diferentes acepções de uma mesma entrada. Essa classificação poderá ser revista de acordo com os resultados obtidos no *corpus* e, também, com base em

diferenças interlinguísticas, por exemplo, a palavra **mañana** em espanhol corresponde a duas palavras diferentes em português: **manhã** e **amanhã**. Nesse caso, optamos por colocar duas entradas diferentes.

Os neologismos comporão a nomenclatura conforme sua frequência no *corpus*, salvo os relacionados às novas tecnologias que, ainda com baixa frequência ou frequência zero, serão introduzidos por força da presença do mundo virtual na realidade infantil na atualidade.

A microestrutura

Para a composição dos verbetes, partimos do pressuposto de que a definição de uma unidade lexical depende de todas as informações contidas no artigo lexicográfico, desde a classe gramatical e o gênero, passando pelo número de acepções com suas respectivas definições, exemplos, sinonímia, antonímia, pronúncia, tonicidade, ilustrações, até informações sobre usos, regências, regionalismos, tecnicismos, unidades fraseológicas, etc. Isto é, para o dicionário cumprir sua função linguística, pedagógica e social, é preciso que o tratamento lexicográfico de seus verbetes seja o mais exaustivo possível dentro das expectativas, necessidades, competências e habilidades de seu público-alvo.

Considerando que a consulta ao dicionário é motivada por necessidades pontuais diversificadas, é imprescindível que, ao elaborar sua obra, o lexicógrafo tenha em mente quais são essas necessidades e como supri-las. Entre tais necessidades, encontram-se, por exemplo, o usuário que precisa saber como se escreve uma palavra, se ela é acentuada e, portanto, como se pronuncia, se é masculina ou feminina; o usuário que precisa encontrar sinônimos ou antônimos, ou saber como é o plural; o usuário que busca a palavra em uma unidade fraseológica; o usuário que quer saber o significado da palavra, ou seja, suas acepções e definições, e como usá-las. Daí a importância de um tratamento lexicográfico que vise a dar respostas satisfatórias a todas essas necessidades.

Dessa forma, por se tratar de um dicionário pedagógico bilíngue voltado para o público infantil, seu aspecto geral deverá ser alegre e divertido já que o lúdico, nessa fase da aprendizagem, é essencial tanto para facilitar o aprendizado como para prender a atenção das crianças e direcionar o foco para o “aqui e agora”. Essa é uma característica que, por si só, já diferencia esse tipo de dicionário dos demais tipos existentes.

Outra recomendação a ser observada é a de que a gramática não deve ser priorizada nessa faixa etária por conter informações muito abstratas que vão além

da capacidade de compreensão das crianças que se encontram no estágio concreto do desenvolvimento infantil (RAPPAPORT et al., 1981).

Contudo, os lexicógrafos que se dedicam à lexicografia pedagógica (LP) orientam que, tanto os dicionários escolares, voltados para o ensino de língua materna (LM), como os dicionários de aprendizes, voltados para o ensino de LE, devem oferecer o máximo possível de informações de cunho gramatical, conforme salientam Castillo Carballo e García Platero (2003). No entanto, os próprios autores ressaltam que: “o principal nesses casos é saber qual é o grau de conhecimento gramatical dos alunos, para, deste modo, contribuir ou incrementar de forma suficiente, sempre de acordo com o nível de aprendizagem, com a sua competência linguística⁶” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 339, tradução nossa).

Desse modo, propomos que a microestrutura seja elaborada de forma a equilibrar as duas orientações e que leve em conta as diferenças de conhecimentos gramaticais que podem existir entre crianças de 06 e 10 anos, isto é, as que estão no primeiro e no segundo ano escolar não terão tido ainda acesso a informações gramaticais como as que estão no quarto e no quinto ano.

6 “Lo principal en estos casos es saber cuál es el grado de conocimiento gramatical de los alumnos, para, de este modo, contribuir o incrementar suficientemente, de acuerdo siempre con el nivel de aprendizaje, su competencia lingüística”.

Nesse ponto, é interessante destacar que estamos incluindo em nosso público-alvo as crianças com 06 anos, que estão ainda no primeiro ano escolar e em fase de alfabetização, ou seja, ainda estão aprendendo a ler em LM. Como o dicionário trará as entradas e definições em espanhol, isso pode dificultar-lhes a leitura ou influenciar na aprendizagem da escrita em LM. No entanto, nada impede que esse dicionário seja utilizado por elas também, já que os verbetes serão ilustrados, não necessitando que essas crianças realizem a leitura das definições se elas ainda não estiverem prontas para isso. Convém lembrar que os LDs destinados a esses aprendizes são introduzidos já no primeiro ano escolar, portanto, a decisão de incluir ou não esse tipo de dicionário entre os materiais didáticos de espanhol para os aprendizes do primeiro ano ficará a cargo das escolas e professores.

Em face das questões colocadas acima, compreendemos que, em consideração aos futuros usuários do dicionário e dentre as diversas informações que podem constar no verbete, há de se escolher as que mais se enquadram nos objetivos da obra, tendo em vista o público ao qual se dirige. Ahumada Lara (1989) esclarece que, entre todas essas informações possíveis, “a que se refere ao conteúdo da voz que serve de entrada tem sido tradicionalmente considerada a informação mais relevante do artigo lexicográfico,

pelo que a definição tem sido vista como o princípio e o fim do dicionário⁷” (AHUMADA LARA, 1989, p. 55 *apud* MEDINA GUERRA, 2003, p. 129).

Assim, independente das escolhas que serão feitas para compor a microestrutura, sempre damos especial atenção às definições, para que estas possam ser mais bem compreendidas devido às características peculiares dos futuros consulentes. Construir definições adequadas para um público tão específico exige, evidentemente, todo o cuidado em apresentar informações, sem excessos, mas suficientes para revelar o elemento definido.

O tipo de verbete que estamos projetando para um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português terá os seguintes elementos de orientação: números indicativos, palavra-entrada, acepções, definições, sinônimos, plural, equivalentes, abonações ou exemplos, ilustrações. A seguir, temos a explicitação de cada um desses elementos que comporão a microestrutura do dicionário.

⁷ “La referida al contenido de la voz que sirve de entrada ha sido considerada tradicionalmente la información más relevante del artículo lexicográfico, por lo que la definición se ha visto como el principio y fin del diccionario”.

Número

Como esse dicionário será monodirecional com função decodificadora, ou seja, com entradas e definições somente em espanhol, todas as entradas serão numeradas para facilitar a consulta na direção contrária, português-espanhol. Ao final do dicionário, haverá uma lista com todas as palavras em português seguidas de seu número correspondente em espanhol, por exemplo: **boneca** – 1234. O número 1234, na sequência alfabética será a palavra *muñeca*, e assim o aprendiz saberá como se diz **boneca** em espanhol e também terá acesso à definição, ilustração e exemplos constantes na microestrutura

Entrada

A entrada será em espanhol e poderá ser uma unidade léxica simples ou complexa. Será na forma masculina singular ou feminina singular ou, quando apresentarem os dois gêneros, a entrada será no masculino singular, seguida da sua forma no feminino singular. Na sequência, será indicada entre parênteses a categoria gramatical; quando os dois gêneros forem apresentados, colocaremos apenas a categoria gramatical; quando tiver apenas um gênero, este será indicado junto com a categoria. É importante destacar aqui que não utilizamos abreviaturas para

facilitar a compreensão e consequente fluidez da leitura, além de aumentar o contato do consulente com a terminologia em questão. Em seguida, será apresentada sua divisão silábica com a sílaba tônica em cor diferente para destacar.

Exemplo:

(68) *Alumno - Alumna: (sustantivo) – A-lum-no – A-lum-na*

(135) *Casa: (sustantivo femenino) – Ca-sa*

(182) *Cuaderno: (sustantivo masculino) – Cua-der-no*

(468) *Estudiar: (verbo) – Es-tu-diar*

(563) *Inteligente: (adjetivo masculino y femenino) – In-te-li-gen-te*

Acepções

A proposta inicial é a apresentação de apenas uma acepção, a de maior frequência obtida no *corpus*, devido ao léxico mental ainda reduzido dos consulentes. Mas, outra vez, essa decisão será direcionada pelo *corpus*, podendo, portanto, conter mais de uma acepção quando for necessário. Nesse caso, elas serão numeradas e apresentadas por ordem de frequência no *corpus* e serão dados exemplos ou abonações para cada acepção apresentada.

Definições

As definições serão dadas em espanhol e o primeiro princípio a ser adotado nas definições é o exposto por Landau (1984) de que não se deve definir palavras fáceis com palavras difíceis, principalmente porque estamos nos dirigindo a crianças aprendizes de LE, portanto, uma metalinguagem simples e objetiva é essencial.

Para Lehmann (1993), a definição é um elemento insubstituível nos dicionários infantis, porém a linguagem a ser utilizada e a forma como a definição será dada precisam ser adaptadas para crianças. Segundo essa autora, as crianças estão familiarizadas com definições, já que estas fazem parte da construção de sua competência linguística ao perguntarem sobre o significado das palavras e prestarem atenção nas respostas que recebem. No entanto, ainda que tal familiaridade exista, “a leitura de uma definição no texto lexicográfico é, sem dúvida, uma tarefa mais complexa do que a recepção e a produção de definições em uma troca discursiva” (LEHMANN, 1993, p. 65, tradução nossa). Essa dificuldade se deve, a nosso ver, às formalidades comuns, necessárias e inerentes à metalinguagem empregada no texto lexicográfico com as quais as crianças não estão familiarizadas.

Sobre esse tema, ao realizar uma análise de definições de dicionários infantis franceses, Rossi (2001, p. 121, tradução nossa) declara que

Nosso breve exame revela que o problema de contornar a metalinguagem continua a ser um dos pontos fracos na elaboração de um dicionário projetado especificamente para um público de crianças; as soluções adotadas até agora pelas obras que estão atualmente no mercado demonstram, em todo caso, a impossibilidade de evitar esse obstáculo, sendo o objetivo do dicionário – necessariamente... – uma descrição da língua.⁸

Na tentativa de minimizar essa dificuldade e buscar contornar a metalinguagem tradicionalmente atribuída aos dicionários, buscamos suprimir alguns elementos característicos das microestruturas, como abreviaturas e símbolos, que podem dificultar a compreensão ou causar equívocos entre os pequenos consulentes. Além disso, conforme sugere Rossi (2001)⁹, seria mais adequado restringir ao máximo o uso de expressões metalinguísticas no enunciado definitório, tais como, “palavra que...”, “termo que...”,

⁸ “Notre bref aperçu révèle que le problème du contournement du métalangage reste l’un des points faibles dans l’élaboration d’un dictionnaire spécifiquement conçu pour un public d’enfants ; les solutions adoptées jusqu’à présent par les ouvrages actuellement sur le marché démontrent en tout cas l’impossibilité d’éviter cet obstacle, l’objet du dictionnaire étant – forcément ... – une description de la langue”.

⁹ Ibid. p. 121.

“que designa...”. Além de não fazerem parte do universo discursivo das crianças, essas expressões são demasiado abstratas para compor a nomenclatura desse tipo de dicionário, já que seguimos o princípio de que toda unidade lexical utilizada no dicionário deve também constar na lista de entradas e o de que não se deve definir palavras fáceis com palavras difíceis, conforme expressado no início desta seção.

As definições são do tipo oracional, ou seja, “as acepções são elaboradas sob forma de sentenças em que consta a palavra-entrada” (CARVALHO, 2011, p. 90). Segundo a autora, esse tipo de definição está mais adaptado à realidade escolar do aluno em fase inicial de aquisição da escrita e, ainda, segundo as afirmações de Hanks (1987 *apud* CARVALHO, 2011, p. 90), parte-se de “um sistema de explicação simples, acessível aos usuários’, como se fosse um professor explicando algo em sala de aula”.

Além disso, como esse tipo de definição inclui o leitor no enunciado, por meio de formas pronominais, por exemplo, e estabelece um tipo de diálogo com ele, parece-nos a forma mais apropriada de estabelecer certa relação de afetividade com o aluno. Segundo Krashen (1981), a afetividade é fator de motivação e redução do filtro afetivo do aprendiz em relação à LE, facilitando sua aquisição.

Outro motivo que nos levou à escolha desse modelo de definição é a possibilidade de, por meio dela, utilizar diferentes métodos de definição, como o sinonímico e antonímico, o aristotélico e o ostensivo (CARVALHO, 2011).

As definições que seguem o modelo aristotélico e apelam para as condições necessárias e suficientes são uma técnica convencionalmente estabelecida na prática lexicográfica e podem, até certo ponto, ser adaptadas ao público infantil, contudo, ressaltamos que

Este modelo não pode de modo algum ser suficiente para fornecer uma descrição abrangente da palavra para o locutor médio, que procura em seu dicionário uma definição clara e concisa... este modelo definicional nos parece ainda mais confuso aos olhos de uma criança da escola primária, que espera de seu dicionário uma resposta para a pergunta “o que é X?” a mais próxima possível da linguagem comum (ROSSI, 2001, p. 137-138, tradução nossa)¹⁰.

O mesmo se dá com definições pautadas apenas na sinonímia, que podem, por vezes, conduzir a uma circularidade sem definir de fato, ou na antonímia que pode encerrar o círculo também sem uma definição.

¹⁰ “Ce modèle ne peut aucunement suffire à fournir une description exhaustive du mot au locuteur moyen, qui cherche dans son dictionnaire une définition claire et concise ... ce modèle définitionnel nous semble d’autant plus déroutant aux yeux d’un enfant d’école primaire, qui attend de son dictionnaire une réponse à la question « *Qu’est-ce que c’est qu’un X?* », le plus proche possible du langage ordinaire”.

Quando um usuário comum busca uma definição em um dicionário, ele espera encontrar uma resposta simples e objetiva que dê conta de sanar sua(s) dúvida(s). Quando se trata de um usuário infantil, tal necessidade se vê acrescida de fatores que vão além da linguagem acessível, das palavras fáceis, de seu repertório léxico ainda reduzido. Suas restrições ultrapassam a dimensão intralinguística, pois elas encontram obstáculos que residem em sua pouca experiência de mundo, ou seja, o universo referencial das crianças também é mais reduzido do que o de um falante médio adulto, portanto, o alcance de seu conhecimento extralinguístico deveria ser um aspecto relevante a ser considerado durante o processo de formulação do enunciado definitório de um dicionário que lhe é endereçado. Se na consciência de um adulto, “na prática real, a definição de uma palavra corresponde/.../ não aos traços que distinguem esta palavra de outras palavras da língua, mas às características referenciais do definido” (ROSSI, 2001, p. 140, tradução nossa)¹¹, quando a definição é direcionada a uma criança, essa dimensão referencial assume um potencial ainda mais expressivo na linguagem cotidiana, visto que, no estágio operatório, sua capacidade de abstração é diminuta. Portanto, ela deveria ser reproduzida o máximo possível, não apenas nos enunciados definitórios, como também, nos exemplos que ilustrarão tais definições.

¹¹ “Dans la pratique réelle, la définition d’un mot correspond, dans la conscience de l’usager, non pas aux traits qui distinguent ce mot des autres mots de la langue, mais bien aux caractéristiques substantielles du défini”.

Levando em conta essas características próprias e específicas dos consulentes mirins, Rossi (2004, p. 418, tradução nossa), ao analisar os estudos sobre a definição natural, esclarece que eles

[...] defendem uma definição de significado que reproduza as características essenciais que, de forma mais ou menos inconsciente, o falante médio associa a uma determinada palavra. A definição natural reavalia o valor do componente substancial ou referencial em qualquer descrição semântica; para descrever o significado de uma palavra, não basta situá-la precisamente sobre o tabuleiro lexical: também é necessário levar em consideração o conceito a que se refere, a pequena peça de experiência compartilhada que recorta para nós na realidade que nos rodeia, o que nos permite apontar – linguisticamente – o dedo e afirmar: “é um tigre”... justo antes de sermos devorados!¹².

Nesse sentido, vemos que as definições naturais se diferem das definições baseadas apenas em condições necessárias e suficientes, pois estas descrevem uma palavra com base em seus traços

12 “Les études sur la définition naturelle plaident pour une définition du sens reproduisant les caractéristiques essentielles que, plus ou moins inconsciemment, le locuteur moyen associe à un mot donné. La définition naturelle réévalue la valeur de la composante substantielle, ou référentielle dans toute description sémantique; pour décrire le sens d’un mot, il n’est pas suffisant de le situer précisément sur l’échiquier lexical: il est aussi nécessaire de prendre en compte le concept auquel il renvoie, le petit morceau d’expérience partagée qu’il découpe pour nous dans la réalité qui nous entoure, qui nous permet de pointer – linguistiquement – le doigt, et d’affirmer : « c’est un tigre »... juste avant d’être dévorés!”.

distintivos, nas quais definir uma palavra significa atribuir-lhe limitações, finais, fronteiras, como se estivessem cada uma dentro de uma casa de um tabuleiro.

No entanto, ainda que as definições naturais propiciem esse alcance extralinguístico, elas por si só não são suficientes para oferecer definições para todas as unidades lexicais de qualquer língua, ainda que tais definições sejam endereçadas a crianças. Assim, Rossi (2004), com base nos estudos de Prandi (s/d), refere que o núcleo de um determinado conceito pode ser endocêntrico – quando fornecido por um conjunto linguístico de características distintas – ou exocêntrico – quando fornecido por um ponto de referência localizado diretamente fora das estruturas lexicais, no campo da experiência compartilhada. (PRANDI, s/d *apud* ROSSI, 2004, p. 418). De acordo com esses conceitos,

O significado da palavra abelha, por exemplo, não pode ser reduzido ao que diferencia a abelha de outros insetos do mesmo paradigma. /.../ Na realidade, o que, instintivamente, qualquer um associa à palavra abelha é uma série de características positivas, concretas e sensoriais evocadas pelo referente concreto da palavra – a cor preta e amarela, a sensação de dor dada pela picada. Neste caso, e mais geralmente no caso de conceitos com referências concretas /.../ a

língua é de algum modo moldada pela realidade, que prevalece na descrição semântica (ROSSI, 2004, p. 418, tradução nossa)¹³.

Tendo a unidade lexical “abelha” um referente concreto extralinguístico, isto é, tratando-se de um caso de conceito exocêntrico, que se encontra fora do código linguístico, a autora considera que uma definição natural, que evoca os aspectos sensoriais relevantes (como a dor causada pela picada, as cores e, acrescentamos, o sabor do mel por ela produzido), seria mais eficaz do que uma definição baseada apenas nos aspectos diferenciais. Isso significa dizer que, no caso dessa unidade lexical, e de inúmeras outras, a definição mais abrangente e eficaz seria aquela que considerasse tanto as características passíveis de definição apenas com recurso ao código como aquelas passíveis de definição por meio de um referencial extralinguístico concreto.

Em se tratando de unidades lexicais de conceitos endocêntricos, ou, nas palavras da autora, “no caso de conceitos relacionais complexos, por outro lado,

13 “Le sens du mot *abeille*, par exemple, ne saurait se réduire à ce qui différencie l’abeille des autres insectes du même paradigme: le dictionnaire *Petit Robert* offre à ses lecteurs un bon exemple de définition par genre prochain et marques spécifiques: « insecte social hyménoptère (apidés) dit mouche à miel, vivant en colonies et produisant la cire et le miel ; en réalité, ce que, instinctivement, chacun associe au mot *abeille*, est une série de caractéristiques sensorielles, positives, concrètes, évoquées par le référent concret du mot – la couleur noire et jaune, la sensation de douleur donnée par l’aiguillon. Dans ce cas, et plus généralement dans le cas des concepts à référent concret – que nous désignerons (empruntant ici la terminologie de Michele Prandi) comme concepts exocentriques – la langue est en quelque sorte modelée par la réalité, qui prime dans la description sémantique”.

a descrição do significado passa necessariamente pela referência a outras unidades lexicais: a palavra tio, por exemplo, não pode ser explicada por uma referência às características físicas do referente tio”¹⁴, ou seja, fisicamente, o tio não tem nenhuma característica que o diferencie de outra pessoa. Para defini-lo seria, então, imprescindível recorrer “às outras palavras pertencentes ao mesmo paradigma de parentesco. Neste caso, a definição diferencial é obrigatória” (ROSSI, 2004, p. 418, tradução nossa)¹⁵, isto é, tio seria definido como “o irmão do pai ou da mãe”.

Em suas pesquisas, Rossi (2001, 2004) verificou que, nas definições espontâneas dadas por crianças, o aspecto diferencial, de condições necessárias e suficientes, foi substituído por uma visão positiva, referencial do léxico, refletindo que “o que é mais importante para os falantes na descrição do significado de uma palavra é, acima de tudo, seu lado sensorial, perceptivo e referencial” (ROSSI, 2004, p. 419, tradução nossa)¹⁶.

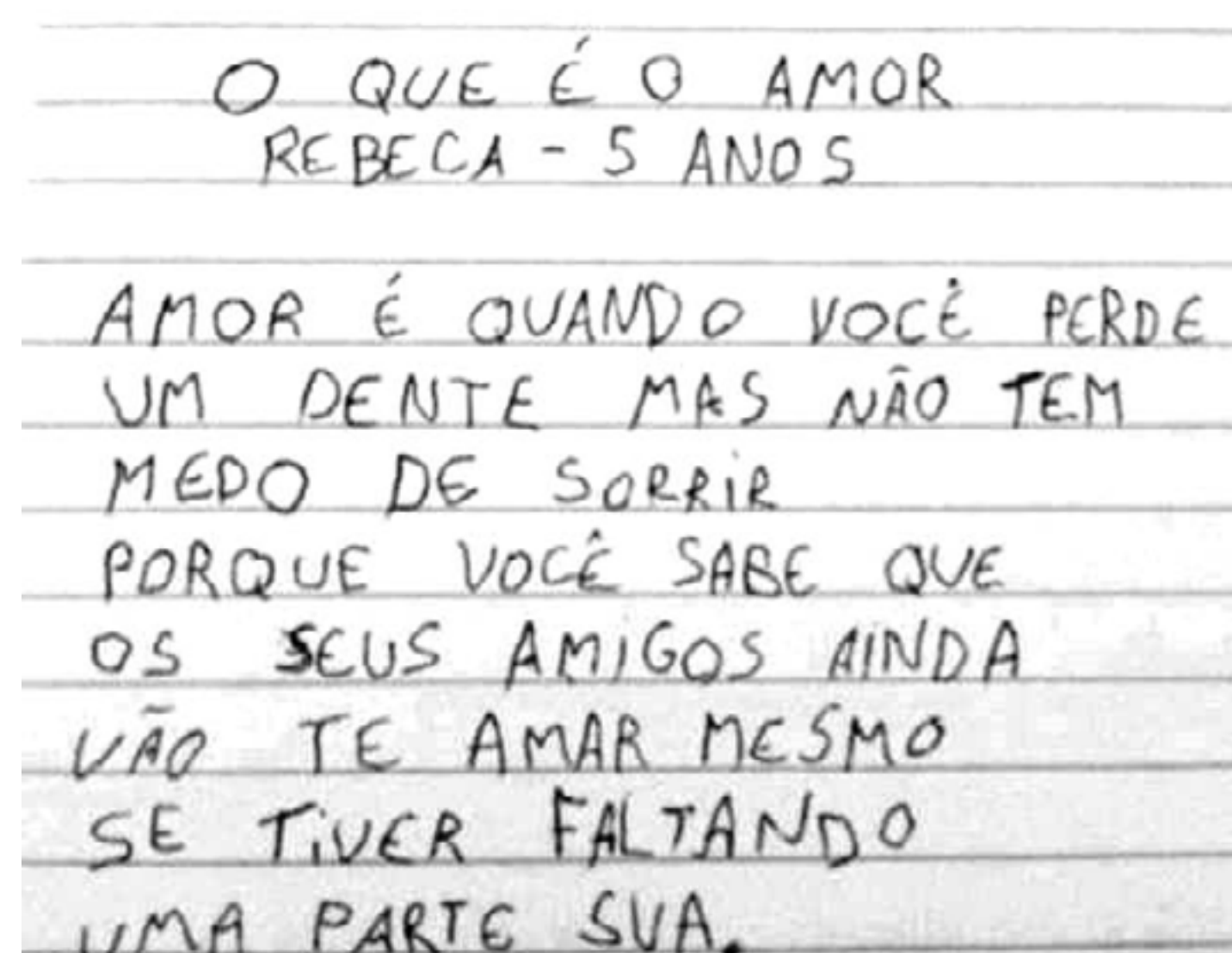
14 Ibid.

15 “Dans le cas de concepts relationnels complexes, en revanche, la description du sens passe forcément par le renvoi à d’autres unités lexicales : le mot oncle, par exemple, ne saurait être expliqué par un renvoi aux caractéristiques physiques du référent **oncle**, mais plutôt ayant recours aux autres mots appartenant au même paradigme de la parenté ; dans ce cas, la définition différentielle s’avère un choix obligé”.

16 “Et ce qui prime pour les locuteurs dans la description du sens d’un mot est avant tout son côté sensoriel, perceptif, référentiel”.

Outro aspecto deveras relevante encontrado nas pesquisas da autora é que, quando se trata de conceitos endocêntricos, envolvendo redes relacionais mais complexas, a preferência das crianças foi por fazer uso de suas experiências pessoais, de dados emocionais e de situações típicas da vida cotidiana para definir a palavra em questão. Ou seja, não havendo mais um objeto concreto do qual servir-se, a ancoragem passou a ser a evocação de uma rede de relações complexas, “assim, para definir um sentimento tão complexo como o amor, nossas crianças se expressam pela evocação de uma situação simbólica: ‘o amor é quando alguém vem nos ver jogar uma partida de futebol’” (ROSSI, 2004, p. 420, tradução nossa)¹⁷.

A figura abaixo, retirada da internet e que já circulou diversas vezes por redes sociais, ilustra com perfeição como a criança evoca uma situação simbólica para definir um sentimento:



O QUE É O AMOR
REBECA - 5 ANOS

AMOR É QUANDO VOCÊ PERDE
UM DENTE MAS NÃO TEM
MEDO DE SORRIR
PORQUE VOCÊ SABE QUE
OS SEUS AMIGOS AINDA
VÃO TE AMAR MESMO
SE TIVER FALTANDO
UMA PARTE SUA.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/561050066065596777/>

¹⁷ “L’amour, c’est quand on vient nous voir jouer un match de foot”.

Entre os modelos de definição espontânea de crianças que Rossi (2001, 2004) encontrou em suas pesquisas, dois são listados como os mais expressivos e, segundo sugere a autora, deveriam passar a compor os modelos definicionais dos dicionários infantis.

O primeiro modelo a pesquisadora chama de “definição por assimilação” e foi um dos modelos mais explorados pelas crianças. Nele, a explicação de um termo complexo ou desconhecido pela criança “normalmente passa através da comparação do definido com outra palavra, mais frequente, pertencente à linguagem ordinária: um abacate torna-se ‘uma fruta ou vegetal, ligeiramente oval como um ovo, mas é maior, dentro é verde claro’ (ROSSI, 2001, p. 219, tradução nossa)¹⁸. Note-se que a definição dada pela criança parte de uma delimitação, ou seja, de um hiperônimo, fruta ou vegetal, e envolve aspectos diferenciais de base sensorial como o formato, o tamanho e a cor, corroborando as características de seu estágio operatório ao partir de uma realidade conhecida, próxima de seu cotidiano, pois essa criança certamente sabe o que é um ovo e, ao descrever um abacate, conseguiu delimitar seus aspectos diferenciais com base no que já lhe era familiar, o ovo.

18 “Passe d’habitude à travers la comparaison du défini avec un autre mot, plus courant, appartenant au langage ordinaire: un avocat devient donc «*un fruit ou un légume, ovale un peu comme un oeuf, mais c’est plus gros, dedans c’est vert clair*”.

Para Rossi (2001), e para nós também, essa é uma abordagem que poderia ser utilizada com sucesso nos enunciados definitórios de dicionários infantis, isto é, a definição por assimilação seria bastante valiosa já que estaríamos utilizando um método usado por crianças para nos endereçarmos a crianças, portanto, a compreensão poderia ser mais efetiva e a definição, desde que bem elaborada e completa, cumpriria seu objetivo. Esse é um modelo genuinamente eficiente no caso de conceitos com referentes concretos, pois a referência a uma realidade cotidiana pode permitir uma descrição mais eficaz para crianças nessa faixa etária.

Outro modelo também bastante utilizado pelas crianças em suas definições espontâneas e que, segundo Rossi (2004), poderia ser um trunfo para os lexicógrafos é o modelo de definição por *script* ou por roteiro. Esse modelo, utilizado para definir conceitos endocêntricos, ou seja, conceitos complexos como os de verbos, adjetivos e substantivos abstratos, utiliza a criação de uma cena, de um cenário, e reúne ações sequenciais associadas ao conceito em questão. Tal sequência de ações constitui o núcleo semântico da unidade lexical e acaba assumindo um valor universal que se revela na escolha de um sujeito impessoal, um alguém.

Damesma forma que a definição por assimilação, a definição por *script* evoca uma situação real, concreta e conhecida, que está presente no cotidiano da criança e, novamente, isso coloca em destaque o fato de que a criança precisa de um referente concreto para poder entender o que lhe é ensinado, ou seja, ela precisa relacionar o novo com o já conhecido de forma concreta. Como a função do dicionário é trazer informações sobre o que lhe é desconhecido, é imprescindível que essa relação com o referente concreto seja estabelecida.

Nesse modelo definitório, a unidade lexical “manhã” é definida pelas crianças da seguinte maneira: “O despertador toca, a pessoa acorda, levanta cedo, lava o rosto, escova os dentes, se veste, toma café da manhã e vai para a escola” (ROSSI, 2001, p. 423, tradução nossa)¹⁹. Essa definição mostra que a criança, não tendo ainda a competência para definir “manhã” por meio do código, cria uma cena com cenários bem definidos (casa e escola) com a sequência das ações cotidianas que ela costuma praticar no período de tempo que transcorre entre o amanhecer e o meio do dia. Ainda que não seja uma definição lexicográfica padrão, a definição por *script* conduz ao perfeito entendimento sobre o que é “manhã” de forma que qualquer outra criança, e adultos também, seria capaz de entender o significado desse lexema.

19 “Le réveil sonne, on se réveille, on se lève de bonne heure, on se lave le visage, les dents, on s’habille, on boit le petit déjeuner et on fonce à l’école”.

Dessa forma, percebe-se que a heterogeneidade própria do léxico e dos conceitos a serem definidos exigem diferentes tipos de definição, pois “às vezes a descrição do significado lexical só pode ser realizada no interior do sistema linguístico, ou melhor, que a maneira mais rápida e simples de explicar certas unidades do léxico passa pela língua mais do que por uma referência à experiência concreta” (ROSSI, 2004, p. 419, tradução nossa²⁰), contudo, outras vezes ocorre que a melhor descrição é a referencial, que se apoia em referentes do mundo, na experiência compartilhada. No entanto, cabe colocar em relevo novamente que tanto a definição de conceitos exocêntricos como endocêntricos em um dicionário pedagógico infantil deve considerar, antes de tudo, as competências e experiências concernentes à faixa etária que se pretende alcançar.

Assim, sugerimos que, em um dicionário pedagógico, sobretudo em um bilíngue, as unidades lexicais devam ser definidas com base na relação que elas mantêm com as outras unidades da língua, mas também segundo seus componentes perceptivos, sensoriais, ou seja, aqueles componentes relacionados com o mundo e não com as palavras. E que, acima de tudo, aproveitem o que as crianças têm oferecido em termos de definição do sentido lexical.

20 “[...] parfois, la description du sens lexical ne peut se réaliser qu’à l’intérieur du système linguistique, ou mieux, que la voie la plus rapide et la plus simple pour expliquer certaines unités du lexique passe par la langue plutôt que par un renvoi à l’expérience concrète.”

Por todos os motivos apresentados e discutidos, optamos por elaborar os enunciados definitórios com base no modelo oracional, pois este modelo permite o emprego tanto de definições intralinguísticas como extralinguísticas. Através dele, é possível explorar as características diferenciais existentes entre relações lexicais por meio do código linguístico e as relações sensoriais e perceptivas por meio de referenciais concretos, evocar situações simbólicas, cenas do cotidiano infantil, etc.

Em uma palavra, as definições oracionais possibilitam que o lexicógrafo se utilize de características que aproximam a metalinguagem da língua usada pelo aprendiz em seu dia a dia, com a qual ele já está familiarizado ao receber explicações dos pais, dos professores, de outras pessoas mais velhas com as quais conviva e dos próprios colegas. Além disso, o fato de esse tipo de definição empregar pronomes como “você”, “alguém”, proporciona um caráter extremamente dialógico, afetivo e eficiente do ponto de vista da aquisição/aprendizagem de línguas por crianças.

Sinônimos

Os sinônimos, quando necessário, são apresentados ao final da definição, mas, priorizamos a presença de sinônimos na própria definição,

quando couber. Contudo, ressaltamos que somente são inseridos sinônimos que também tenham sido encontrados no *corpus*. Assim, teremos casos em que a sinonímia não entrará no artigo lexicográfico e teremos casos em que mais de um sinônimo pode ser incluído no artigo como, por exemplo, no caso da unidade lexical “vaso sanitário” que recebe três denominações em espanhol: *retrete*, *inodoro* e *váter*. Em nosso *corpus*, *inodoro* teve 9 ocorrências e *retrete* e *váter* tiveram 4 ocorrências cada uma. Assim, será feito um artigo lexicográfico para cada entrada, repetindo a definição e colocando as outras unidades lexicais como sinônimos.

Plural

São oferecidos somente os plurais de palavras que sofrem alterações morfológicas, por exemplo, **feliz – felices**. Ou de fraseologias para sinalizar quais vocábulos vão para o plural e quais não vão, quando for o caso.

Equivalentes

Será dado um equivalente em português para cada entrada; ou mais de um quando houver mais de uma acepção. Poderão ser dados mais de um equivalente quando forem dados sinônimos em

espanhol, aí estes serão apresentados, quando houver, em português também.

Exemplos de uso

Consideramos que, em um dicionário pedagógico, a função do exemplo ultrapassa o *status* de amostra da unidade lexical em uso na língua. Na lexicografia, ele representa “o complemento necessário para a definição, uma informação adicional que vem aperfeiçoar a descrição semântica contida no enunciado definitório”²¹ (ROSSI, 2001, p. 198, tradução nossa), além de, juntamente com a definição, constituírem “duas formas da mesma prática de representação do significado lexical, com um objetivo comum que, no entanto, diferem consideravelmente em muitos aspectos”²² (ROSSI, 2001, p. 198, tradução nossa), ou seja, ambos são elementos que estabelecem uma relação entre pensamento e linguagem, conforme Bruner (1984) por meio de símbolos, operando em modo simbólico.

Contudo, apesar dessa comunhão de objetivos entre definição e exemplo e de ambos operarem

21 “L'exemple représente depuis toujours, dans le domaine lexicographique, le complément nécessaire de la définition, une information d'appoint qui vient perfectionner la description sémantique contenue dans l'énoncé définitoire”.

22 “L'exemple et la définition constituent donc deux formes de la meme pratique de représentation du sens lexical, ayant un but commun, qui diffèrent pourtant considérablement sous bien des aspects”.

em modo simbólico, é possível verificar algumas diferenças relevantes entre essas duas formas de representação. Por exemplo, do ponto de vista formal, a definição é concisa e econômica, enquanto o exemplo busca oferecer uma imagem completa e abrangente da palavra definida. A definição retrata a palavra enquanto unidade da língua, já o exemplo mostra a utilização real da palavra no discurso, dentro de um contexto. Do ponto de vista semiótico, a definição é um enunciado metalinguístico que explica a palavra definida e o exemplo é uma sequência completamente autonímica que objetiva mostrar o definido e dar uma imagem real da palavra (ROSSI, 2001). Com isso, o exemplo não vem somente a ilustrar o uso da unidade lexical em questão, mas ampliar e complementar a definição dada.

Quando elaboramos um dicionário infantil com fins pedagógicos, é indispensável que os exemplos tenham funções pedagógicas. Isso significa dizer que o exemplo não pode estar desconectado da realidade conhecida e vivenciada pelo aluno, que eles devem apelar para o lado sensorial e perceptivo da criança, de modo a estabelecer uma relação imediata entre o modo simbólico e os modos enativo e icônico (BRUNER, 1984) que operam no desenvolvimento cognitivo da criança no estágio operatório.

Essas funções pedagógicas dos exemplos irão variar de acordo com as características da unidade lexical definida (ROSSI, 2001), e, acrescentamos, de acordo com o modelo definicional escolhido para melhor defini-la. Assim, o exemplo poderá complementar algum aspecto da definição que talvez, por força da metalinguagem utilizada, ainda tenha ficado um pouco confuso para a criança; poderá também mostrar conjugações de verbos irregulares; regências verbais; a formação de plurais; o uso de verbos pronominais enclíticos, que, no caso do espanhol, costumam causar dificuldades de aprendizagem; e vários outros temas gramaticais, ortográficos, etc.

Para promover uma aproximação com a realidade da criança, o exemplo deverá evidenciar uma situação típica, ou prototípica do uso da unidade lexical em um contexto de uso conhecido pela criança, de modo que ela possa reconhecê-la facilmente²³, explorando como referência cenários e situações que ocorram na escola, em casa, entre os amigos, familiares, colegas de classe e professor, com animais de estimação, com a utilização de brinquedos que sejam de uso generalizado, ou seja, formando imagens mentais que as remetam para ambientes de fácil percepção sensorial, concretos, icônicos e enativos, para assegurar uma compreensão fácil e rápida.

²³ Ibid.

Desse modo, enquanto a definição oferecerá uma descrição objetiva da unidade lexical, o exemplo poderá reunir em torno do núcleo central do significado todos os valores emotivos e afetivos que, de forma mais ou menos consciente, são associados a ela no imaginário coletivo²⁴.

Considerando todos os aspectos reunidos acima sobre esse componente tão importante da microestrutura e demasiadamente relevante para alcançar nossos objetivos, concordamos com Garriga Escríbano (2003, p. 120, tradução nossa) ao afirmar que

O exemplo inventado converte o lexicógrafo em representante da própria comunidade linguística e em avalista de gramaticalidade, ainda que possa produzir enunciados artificiais ou forçados. O exemplo documentado, ao contrário, tem a virtude de ser mais objetivo, ainda que em muitas ocasiões os contextos reais, sobretudo os literários, resultem pouco didáticos.²⁵

Ou seja, utilizamos preferencialmente exemplos extraídos do *corpus* que, quando necessário, são

24 Ibid.

25 “El ejemplo inventado convierte al lexicógrafo en representante de la propia comunidad lingüística y en garante de gramaticalidad, aunque puede producir enunciados artificiales o forzados. El ejemplo documentado, en cambio, tiene la virtud de ser más objetivo, aunque en muchas ocasiones los contextos reales, sobre todo los literarios, resulten poco didáticos”.

pedagogicamente adaptados para o cumprimento de suas funções em cada entrada da nomenclatura. Contudo, havendo necessidade, por questões didáticas, de adequação da linguagem ou de vocabulário, criamos exemplos que se adequam a cada caso específico.

Por se tratar de um dicionário pedagógico bilíngue, é necessário nos assegurarmos de que haverá compreensão não apenas do significado, como também do uso de cada unidade lexical por parte dos pequenos aprendizes, assim, os exemplos serão dados em espanhol e, abaixo de cada um, haverá seu equivalente em português. Por exemplo:

Estos libros de matemáticas son de la maestra.
Estes livros de matemática são da professora.

Dessa forma, estaremos garantindo a compreensão da frase como um todo e não apenas da palavra-entrada. Os exemplos estão todos relacionados com a realidade concreta do aluno, sempre ancorados em um referencial extralinguístico que apele para os sentidos perceptivos e/ou afetivos da criança, de modo que a associação entre a unidade lexical, o significado e o uso seja rápida e eficaz.

As ilustrações

De acordo com Rey-Debove (1989, *apud* ROSSI, 2001, p. 226, tradução nossa), “o dicionário infantil é caracterizado por um número limitado de informações, leitura fácil e suporte de imagem”²⁶. Ainda que as ilustrações, habitualmente, não figurem nos dicionários de língua e estejam relegadas, na maioria das vezes, aos chamados dicionários enciclopédicos, consideramos que elas sejam de fundamental importância nos dicionários pedagógicos infantis, sobretudo nos dicionários pedagógicos bilíngues, devido aos motivos já apresentados quanto à aquisição/aprendizagem de línguas.

A ilustração configura um incremento referencial na definição, uma representação icônica que auxilia no processo mental de associação entre a representação simbólica e a unidade lexical definida, destacando o que não pode ser dito, mas apenas mostrado.

Essa deveria ser uma prerrogativa para o trabalho de qualquer lexicógrafo que se dedique a elaborar dicionários pedagógicos para crianças, pois, devido a sua pequena experiência de mundo compartilhada, a criança muitas vezes não conhece,

²⁶ “Le dictionnaire d’enfants se trouve caractérisé par un nombre restreint d’informations, un texte de lecture facile et le soutien de l’image”.

nunca viu determinado objeto, animal, alimento, uma peça de roupa, uma ação, etc., e, em se tratando de LE, a criança pode não associar a unidade lexical codificada naquela língua com seu referente, mas pode ter esse conhecimento em sua LM. A ilustração, então, surge como uma tradução de um modo de representação da realidade a outro, entre o simbólico e o icônico, entre o enativo e o icônico, entre uma língua e outra, levando-a a uma melhor compreensão do sentido definido e proporcionando uma associação imediata entre significado e significante.

Em se tratando de um dicionário pedagógico bilíngue como o que propomos aqui – em que a entrada será em espanhol, a definição será em espanhol e os exemplos serão dados em ambas as línguas –, o papel da ilustração se torna ainda mais significativo e, diríamos, imperioso, pois “é principalmente através do uso da imagem, que apela diretamente aos referenciais concretos das palavras, que o lexicógrafo pode transmitir à criança uma primeira informação sobre o definido”²⁷ (ROSSI, 2001, p. 216, tradução nossa). Desse modo, ainda que os primeiros contatos com um dicionário em que as unidades lexicais estão definidas em LE pareçam difíceis ou complexos para o aprendiz iniciante, a ilustração surge como um facilitador da compreensão. Isto é,

27 “C’est surtout à travers le recours à l’image, qui fait directement appel aux référents concrets des mots, que le lexicographe peut transmettre à l’enfant une première information sur le défini”.

Cabe à ilustração, na maioria dos casos, esclarecer as ligações entre as coisas e as palavras, desempenhar o papel de mediadora no processo de apropriação do código linguístico e das estruturas lexicais: na lexicografia escolar, a imagem é, portanto, um complemento necessário para a definição linguística, que é muitas vezes mais eficiente e mais eficaz para a compreensão das crianças, especialmente em virtude de sua imediatividade: enquanto a definição linguística requer um esforço considerável de decodificação, a ilustração evoca instantaneamente e diretamente seu referente, permitindo assim a identificação mais rápida e mais fácil da entrada por parte do pequeno consultante (ROSSI, 2001, p. 227, tradução nossa)²⁸.

Contudo, cabe ao professor, pais ou responsáveis, a tarefa de educar a criança no sentido de ler todas as informações do verbete, desde a entrada até o exemplo equivalente em português, e não parar na ilustração, pois, como veremos a seguir, apesar de suas inúmeras vantagens no processo de decodificação do sentido do lexema, a ilustração também apresenta alguns


28 “Il revient donc à l’illustration, dans la plupart des cas, d’expliciter les liens entre les choses et les mots, de jouer le rôle de médiateur dans le procès d’appropriation du code linguistique et des structures lexicales: dans la lexicographie scolaire, l’image est donc un complément nécessaire de la définition linguistique, qui s’avère souvent bien plus efficace et plus performant pour la compréhension des enfants, notamment en vertu de son immédiateté: alors que la définition linguistique requiert un effort considérable de décodage, l’illustration évoque instantanément et directement son référent, permettant ainsi une identification de l’entrée plus rapide et plus aisée de la part des mini-consultants”.

inconvenientes e não pode nunca ser usada como a única fonte de definição do significado buscado. É, portanto, necessário que tanto o aprendiz como seus professores e responsáveis estejam cientes de que a ilustração “constitui uma definição, por assim dizer, alternativa à definição lexicográfica usual, um sistema significante secundário, que às vezes tem precedência sobre uma definição de significado puramente linguística” (ROSSI, 2001, p. 226, tradução nossa)²⁹. É preciso, então, que os usuários se acostumem a utilizar a ilustração como um complemento da definição e não como uma definição em si.

Esse cuidado é essencial tanto por parte do lexicógrafo ou da equipe editorial responsável pela ilustração da obra, como por parte dos usuários. O consulente deve cuidar para não ter a impressão de facilidade ao ver a imagem e associá-la com a palavra-entrada, cometendo equívocos. Por parte do lexicógrafo e equipe, o cuidado é necessário porque, ao se estruturar o verbete, o que denominamos “tripé de base” (definição, exemplo e ilustração) precisa ser um todo coeso, coerente e harmônico. Isso significa que tanto o exemplo como a ilustração devem auxiliar na definição, tendo por base o mesmo referencial perceptivo e sensorial, como no exemplo abaixo:

29 “Constitue une définition en quelque sorte alternative à la définition lexicographique courante, un système signifiant secondaire, qui prend parfois le dessus sur une définition du sens purement linguistique”.

(898) Vestido (sustantivo masculino) – ves-ti-do³⁰

	<p>Un vestido es una ropa, normalmente, usada por niñas y mujeres y hecha de blusa y falda en una única pieza. Un vestido puede ser corto, largo, ancho o ajustado y de diferentes colores y modelos. <i>Plural: Vestidos. Vestido.</i></p> <p>El vestido azul le cayó muy bien a Laura. La dejó muy bonita.</p> <p>O vestido azul ficou muito bem em Laura. Deixou-a muito bonita.</p>
---	---

A definição diz que as “*niñas*” e “*mujeres*” usam vestidos, o exemplo fala de um vestido azul. Como o dicionário vai ser manuseado por meninas e não por mulheres, a melhor ilustração é, portanto, aquela que traz uma menina usando um vestido da cor azul e, ainda, uma ilustração em que o vestido esteja em evidência.

O vestido da ilustração é um vestido prototípico, ou seja, não é possível reunir em apenas uma imagem todos os modelos de vestidos que meninas e mulheres podem usar, assim, opta-se por um protótipo de vestido que reúne as condições necessárias e suficientes, perceptivas e sensoriais, para ser reconhecido como vestido à primeira vista.

³⁰ Imagem extraída do site: <<http://4.bp.blogspot.com/-gTs1600/vestidoazul.gif>>. Acesso em: 20/11/2017.

Essa mesma ilustração não deveria, por exemplo, ser usada como referencial externo para a unidade lexical *rubio* – *loiro* em português. Apesar de a menina da ilustração ter cabelos loiros, essa imagem poderia conduzir o consulente mirim a um equívoco, caso ele se detivesse apenas na imagem e não lesse a definição e os exemplos, pois o aprendiz poderia ler a entrada *rubio* e ver na ilustração um vestido azul, chegando à conclusão de que *rubio* em espanhol é equivalente a *vestido* em português.

Do mesmo modo, essa imagem não pode ser usada para ilustrar a definição de *conejo*, nem de *peluche* ou de *conejo de peluche*, mesmo tendo um coelho de pelúcia no chão, ao lado da garota, pois ele não está em evidência, não é o destaque da imagem. Isso, possivelmente, seria confuso para a criança, mesmo após ler a definição e os exemplos, pois ela teria que procurar pelo coelho na imagem. Essa mesma situação poderia ocorrer em qualquer entrada do dicionário.

Daí a necessidade de uma seção própria com detalhamento dos verbetes e informações técnicas, na apresentação do dicionário, para pais ou responsáveis, professores e alunos, que explique a forma ideal de se consultar o dicionário, a fim de se obter o máximo de proveito do que ele tem a oferecer; e, principalmente, a necessidade de selecionar devidamente as imagens

que ilustrarão cada unidade lexical, buscando evitar o máximo possível o surgimento de equívocos durante a consulta.

Os cuidados necessários durante a elaboração desse tipo de dicionário e durante o ensino de seu manuseio são muitos e variados, mas não são motivos para desconsiderar o uso de ilustrações, do contrário, pois,

Enquanto a definição lexicográfica ainda está fortemente enraizada no modelo diferencial, a imagem vem valorizar os componentes sensoriais, perceptivos, constitutivos do significado lexical; /.../ é notavelmente o componente positivo, substancial, que prevalece na prática definitória espontânea das crianças para quem a linguagem é muitas vezes a imagem do mundo sensível (ROSSI, 2001, p. 227, tradução nossa)³¹.

Outro ponto a ser considerado durante a inclusão de ilustrações em um dicionário pedagógico direcionado a crianças é a localização da imagem. Sendo ela um aditivo à definição, é imprescindível que seja incluída no artigo lexicográfico, isto é, junto com

31 “Alors que la définition lexicographique reste encore fortement ancrée dans un modèle différentiel, l’image vient valoriser les composantes sensorielles, perceptives, constitutives du sens lexical; /.../ c’est notamment la composante positive, substantielle, qui prime dans la pratique définitoire spontanée des enfants, pour lesquels la langue ne représente souvent que l’image du monde sensible”.

a definição e com os exemplos, pois assim ela “vem a complementar a descrição semântica da palavra”³². Inclusive nos casos de polissemia, o ideal é que para cada acepção seja inserida uma ilustração que a complemente e auxilie na elucidação das diferenças.

Ao adotar essas recomendações como princípio na elaboração de um dicionário infantil, o lexicógrafo demonstrará que

A ilustração desempenha vários papéis, não totalmente secundários, mas que, às vezes, contribuem de forma decisiva para o processo de decodificação do significado; o ícone perde o seu caráter puramente decorativo e acessório, e torna-se um dos fundamentos da descrição do significado lexical. (ROSSI, 2001, p. 242, tradução nossa)³³.

A autora, cabe ressaltar, refere que a ilustração se torna “um” dos fundamentos da descrição do significado. Isso evidencia que a ilustração precisa acompanhar uma definição linguística e nunca substituí-la. Além disso, conforme salienta Rey-Debove (1970 *apud* ROSSI, 2001, p. 229, tradução nossa), “a ilustração é um aditivo episódico e, entre

32 “Vient compléter la description sémantique du mot”.

33 “L’illustration joue des rôles multiples, pas tout à fait secondaires, qui contribuent parfois de façon décisive au procès de décodage du sens; l’icône perd son caractère purement décoratif, accessoire, et elle devient l’un des fondements de la description du sens lexical”.

os interpretantes do dicionário, é o mais fraco”³⁴. Isso se deve ao fato de que a ilustração vai proporcionar a vista de apenas um representante da unidade lexical definida e não do conjunto de representantes dessa categoria. Um exemplo disso é a imagem do vestido apresentada acima; em nossa visão, ela representa um protótipo da categoria vestido, mas aos olhos de outro lexicógrafo, ou de qualquer outro usuário da língua, pode não ter esse *status*.

Por tais motivos é que

Uma definição puramente icônica do significado lexical é impossível, porque a função semântica realizada pela ilustração sempre se refere a um representante do definido, e não ao conceito geral e abstrato do conjunto, que permanece, em todo caso, o verdadeiro sujeito da definição na lexicografia (ROSSI, 2001, p. 228-229, tradução nossa)³⁵.

Tal afirmação deixa clara a essência da função da ilustração em um dicionário infantil e também a primazia que a definição lexicográfica deve ter dentro do artigo lexicográfico. Em outras palavras, a

34 “L’illustration est un appoint épisodique et, parmi les interprétants du dictionnaire, c’est le plus faible”.

35 “Une définition purement iconique du sens lexical est impossible, car la fonction sémantique accomplie par l’illustration renvoie toujours à un représentant bien défini, et non au concept général et abstrait du défini, qui reste en tout cas le véritable sujet de la définition en lexicographie”.

ilustração tem a faculdade de evocar rapidamente um referencial de mundo, mas nunca terá a universalidade da definição linguística. Ao acompanhar a definição, a ilustração terá a capacidade de auxiliar na tradução do modo icônico para o modo simbólico, mas o icônico não pode substituir as palavras dentro de uma obra que tem a função de definir o léxico de uma língua ou de determinada parcela sua.

Por fim, é importante ressaltar que, mesmo apresentando os limites que lhes são característicos, ao complementar uma definição, a imagem “não deve ser totalmente rejeitada, pois representa um ponto de partida, um meio de evocação muito forte, uma espécie de trampolim rumo à compreensão das palavras. Finalmente, **uma evocação poderosa pode ser mais eficaz do que uma definição ruim**” (ROSSI, 2004, p. 421, tradução e grifo nossos)³⁶.

Assim, considerando todas as características, pontos fracos e fortes da ilustração em um dicionário infantil, esclarecemos que as ilustrações têm tripla função nesse dicionário:

1. Facilitar a compreensão do enunciado definitório, auxiliando-o, sobretudo, quando a palavra-entrada for formalmente muito diferente do equivalente em português;

³⁶ “Ne devrait pas être totalement rejetée, car elle représente un point de départ, un moyen d’évocation très fort, une sorte de tremplin vers la compréhension des mots ; finalement, une évocation puissante peut s’avérer plus performante qu’une mauvaise définition”.

2. Trabalhar com o sentido visual da criança e com a representação icônica da realidade, ou seja, quanto mais sentidos envolvidos, maior a aprendizagem;
3. Proporcionar estímulo visual de forma lúdica, divertida e afetiva.

Desse modo, entendemos que a ilustração fará parte do processo definitório na microestrutura, complementando o enunciado definitório e se relacionando intimamente com o exemplo dado. Não será apenas um acessório lúdico, apesar de seu caráter divertido, afetivo e carismático, mas terá uma função semântica bem definida dentro de um contexto didático e pedagógico previamente estabelecido.

Seguindo esses princípios e buscando fazer com que o dicionário pedagógico bilíngue proporcione o máximo possível de informações acerca de cada lexema em um nível compreensível para as crianças consulentes, aprendizes de espanhol como LE, apresentamos abaixo um modelo de microestrutura conforme vislumbrado em nossa proposta:

(42) Correo Electrónico – co-rre-o e-lec-tró-ni-co



Un correo electrónico es un tipo de carta o de mensaje que enviamos a otra persona, a través de la Internet, usando una computadora o celular.
Plural: Correos Electrónicos. E-mail.

El símbolo del **correo electrónico** es una @.
O símbolo do **e-mail** é uma @.

(44) Cumpleaños (sustantivo masculino) – cum-ple-a-ños



El cumpleaños es el día en que tú cumples años de vida, es el aniversario de tu nacimiento. Por eso que tu cumpleaños es en el mismo día y mes todos los años. En los cumpleaños hacemos una fiesta, invitamos a los amigos y familiares, cantamos, comemos tarta y ganamos regalos.
Plural: los cumpleaños. Aniversário.

En su **cumpleaños**, Ana sopló la vela y sus amigos cantaron Cumpleaños Felices.

Em seu **aniversário**, Ana assoprou a vela e seus amigos cantaram Parabéns pra Você.

(44-A) Feliz Cumpleaños – fe-liz cum-ple-a-ños



Feliz cumpleaños es lo que decimos al cumpleañosero para felicitarle por cumplir años.
Feliz Aniversário.

Le di un regalo a Ramón y le deseé **feliz cumpleaños.**

Dei um presente ao Ramón e lhe desejei **feliz aniversário.**

(44-B) Fiesta de Cumpleaños – fies-ta de cum-ple-a-ños



Una fiesta de cumpleaños es una fiesta en que cantamos cumpleaños felices para el cumpleañosero y él sopla la vela, después comemos pastel de cumpleaños y nos divertimos con nuestros amigos. **Festa de Aniversário.**

La **fiesta de cumpleaños** de Ramón fue en la escuela.

A **festa de aniversario** de Ramón foi na escola.

(44-C) Invitación de Cumpleaños – in-vi-ta-ción de cum-ple-a-ños



Para invitar a nuestros amigos a nuestra fiesta de cumpleaños, les enviamos una invitación de cumpleaños en la que decimos en que día, hora y local será la fiesta. **Convite de Aniversário.**

Hay un dibujo de un pastel en la **invitación de cumpleaños** de Ramón.

Há um desenho de um bolo no **convite de aniversario** de Ramón.

(44-D) Pastel de Cumpleaños – pas-tel de cum-ple-a-ños



Un pastel de cumpleaños es un pastel decorado y colorido en el que ponemos una vela para que el cumpleañosero la sople. También se llama Torta de Cumpleaños. **Bolo de Aniversário.**

El **pastel de cumpleaños** de Ramón es de chocolate y decorado con frutas y crema.

O **bolo de aniversario** de Ramón é de chocolate e decorado com frutas e creme.

(44-E) Tarjeta de Cumpleaños – tar-je-ta de cum-ple-a-ños



Cuando un amigo cumple años, le enviamos una tarjeta de cumpleaños para felicitarle e desearle feliz cumpleaños. **Cartão de Aniversário.**

Ramón es mi amigo, por eso le envié una **tarjeta de cumpleaños** junto con el regalo.

Ramón é meu amigo, por isso lhe enviei um **cartão de aniversário** junto com o presente.

Considerações finais

Em seus estudos, Bruner (1984) utilizou o conceito de representação para explicar como o desenvolvimento pode ser concebido e concluiu que é possível representar a relação entre pensamento e linguagem através de ações, imagens e símbolos. Assim, estabeleceu que essa representação era realizada de modo enativo (ações, movimentos), de modo icônico (desenhos, gráficos) e de modo simbólico (palavras, escrita e oralidade), ou seja, é possível conhecer algo por meio da ação, através de um desenho ou uma imagem e por meio da linguagem. O autor explica, ainda, que é possível reconhecer a imagem de algo uma vez que esse algo já tenha sido experienciado, mas não é possível conhecer a palavra que designa esse algo apenas por já o haver experienciado. Portanto, para que seja possível

entender uma descrição linguística, é necessário conhecer não apenas os referentes intralinguísticos das palavras e as regras para construir as emissões, mas também os referentes extralinguísticos a que ela se refere. Para finalizar seu raciocínio, Bruner (1984) explica que o desenvolvimento não supõe uma sequência de etapas, mas sim um domínio progressivo dessas três formas de representação e sua tradução de um modo de representação para outro. Levar a criança a fazer a tradução de um modo de representação a outro é papel do lexicógrafo que se dedica a fazer dicionários pedagógicos infantis, bilíngues ou não.

O dicionário pedagógico, construído sobre os pilares da lexicografia pedagógica, das metodologias de ensino e de aquisição e aprendizagem de línguas poderá constituir um meio de se traduzir tal representação de modo a construir o conhecimento, que é o objetivo de qualquer obra de cunho pedagógico.

Através dessa proposta inovadora, embasada nos princípios da Lexicografia Pedagógica e fundamentada nos estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas, nos métodos de ensino de LE e nas etapas do desenvolvimento infantil, será possível oferecer ao público infantil um modelo de dicionário que, além de traduzir, definir e exemplificar as palavras que permeiam o universo

infantil, também será um material didático lúdico e divertido que estimulará nas crianças brasileiras o desejo de aprender línguas estrangeiras, nesse caso, o espanhol.

Referências

BENÍTEZ PÉREZ, P. Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros. In: Congreso Nacional de la ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación. Madrid. 1990. *Actas II*. Málaga: ASELE, 1990. p. 325-333.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. *Alfa*, São Paulo, v. 28 (supl.), p. 1-26, 1984.

_____. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

BROWN, H. D. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. San Francisco: Longman, 2000.

BRUNER, J. S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

CARVALHO, O. L. de S. Dicionários Escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Org.). *Dicionários escolares – políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 87-104.

CASTILLO CARBALLO, M. A. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 79-101.

CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 333-351.

CORPAS PASTOR, G. *Un estudio paralelo de los sistemas fraseológicos del inglés y del español*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1994.

COWIE, A. P. *English Dictionaries for Foreign Learners: A History*. Oxford University Press, 1999.

CUENTOS INFANTILES A DORMIR. Disponível em: <<http://www.cuentosinfantilesadormir.com/descargarcuentosinfantiles.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CUENTOS PARA DORMIR. Disponível em: <<https://cuentosparadormir.com/cuentos-cortos>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

EDICIONES SM. *Imaginario*. Diccionario en imágenes para niños. Madrid: Ediciones SM, 1999.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília: Embajada de España, 2000. p. 59-80.

FERRAZ, A. P. Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. v. VII, p. 219-238.

GARRIGA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 103-126.

HAENSCH, G. et al. *La Lexicografía: de la Lingüística teórica a la Lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HERNÁNDEZ, H. De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. In: Congreso Nacional de la ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Málaga. 1991. *Actas III*. Málaga: ASELE, 1991. p. 189-200.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press Inc, 1981.

LANDAU, S. I. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LEHMANN, A. L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n. 8, p. 63-78, 1993. Número temático : Pour une didactique des activités lexicales à l'école. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1993_num_8_1_2093>. Acesso em : 27 mar. 2017.

LEIRIA, I. *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.


MEDINA GUERRA, A. M. La microestructura del diccionario: la definición. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 127-146.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. *Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.

ROSSI, M. *Dictionnaires pour enfants en langue française: l'accès au sens lexical*. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Língua, Linguística, História da Língua Francesa) – Università Degli Studi di Trieste, Trieste, 2001.

_____. *Dictionnaires pour enfants et accès au sens lexical. Pour une réflexion métalexigraphique*. In : *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*. Lorient, France: Université de Bretagne-Sud, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2004. p. 417-426. Disponível em: <<https://euralex.org/publications/dictionnaires-pour-enfants-et-acces-au-sens-lexical-pour-une-reflexion-metalexigraphique/>>. Acesso em : 27 mar. 2017.

SANTILLANA ESPAÑOL. *Picto Diccionario*. Diccionario en imágenes. Español-Portugués. São Paulo: Moderna, 2002.



ANALISANDO UNIDADES POLILEXICAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Bárbara Neves Salviano de Paula

Introdução

Os movimentos sociais impulsionaram a sociedade em prol da ampla inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida. Tais movimentos podem ser percebidos em espaços nacionais e internacionais e pode-se dizer aqui, de forma bem resumida, que, no bojo desses movimentos, destaca-se também a oficialização da língua brasileira de sinais, a Libras, como língua, em 2002. A partir de então, cresce a presença de surdos matriculados no ensino regular e, mesmo que de forma ainda tímida, cresce também o número de estudiosos e pesquisadores das línguas de sinais (LS), pois, compreende-se a importância do atual movimento, que objetiva a instituição de escolas bilíngues para surdos. As lutas e as conquistas pelas quais passaram os surdos e seus familiares, juntamente com os intérpretes da língua brasileira de sinais (Libras), não serão objeto deste capítulo, mas vale lembrar um dado interessante: a primeira lei promulgada no Brasil referente ao direito de acesso à Libras aconteceu em Minas Gerais.

No que diz respeito ao léxico, também percebemos considerações importantes no âmbito das línguas de sinais. Para mencionar aspectos linguísticos fundadores das línguas, ressaltamos que as línguas de sinais existem desde tempos imemoriais

e são, de fato, consideradas línguas legítimas como qualquer outra língua oral (LO), muito embora tenham se constituído como tal, isto é, como língua natural mais tardiamente (em comparação com os estudos assim definidores das línguas orais). A busca por reconhecimento das LS como legítimas aconteceu a partir dos estudos e pesquisas de William Stokoe, iniciados na segunda metade do século XX. Em Pedroso (p. 02) encontramos que:

Os estudos de Stokoe mostraram que os sinais não eram apenas imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro a analisar os sinais e a pesquisar suas partes. Ele comprovou que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes: a locação (ou ponto de articulação), a configuração de mãos e o movimento. Em 1960, ele delineou 19 configurações de mãos. Ferreira-Brito (1995) propõe 46 configurações de mão. Atualmente, o dicionário digital de Língua Brasileira de Sinais, organizado pela Acessibilidade Brasil (Disponível em: <www.acessobrasil.org.br>) apresenta 73 configurações.

Brito (1998, p. 19) faz a seguinte abordagem ao considerar as línguas de sinais como naturais:

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

No caso do presente trabalho, trataremos algumas unidades polilexicais da Libras levando em consideração seu uso e processo de formação. Essa análise é também um indicativo da língua brasileira de sinais como língua natural e legítima.

As unidades polilexicais

As unidades polilexicais são “unidades constituídas de mais de uma palavra, com certa coesão interna entre os seus componentes, tornando-se combinações fixas que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais.” (FERRAZ, 2010, p. 38-39). Definimos algumas unidades polilexicais encontradas nos discursos do sujeito surdo da comunidade de Belo Horizonte e ainda outras trazidas em estudos de pesquisadores da língua brasileira de sinais, em especial, Faria (2003). Essas unidades foram classificadas, pela autora deste artigo, como verbais

(um verbo funciona como núcleo da unidade),
nominais (um nome funciona como núcleo da unidade)
e sintagmas fixos (unidades polilêxicais frasais).

Verbais: verbo + nome

Bater papo/Esticar conversa.

Quebrar a cara/Se dar mal.

Matar a fome.

Nominais: nome + nome

Ouvido barato/Ouvido caro.

Mão leve/Mão pesada.

Sopa no mel.

Cabeça cheia.

Sintagmas fixos: unidades frasais

Entrar por um ouvido, sair pelo outro/Fazer ouvido
de mercador = Entrar por um olho, sair pelo outro.

Ter um rato no estômago.

Ter duas caras.

Os exemplos de unidades polilêxicais
considerados têm diferentes processos de formação.
Optamos por descrever/analisar algumas das unidades
citadas e seus processos constituintes.

Bater papo/Esticar conversa

Essas unidades fraseológicas têm significado semelhante àquele utilizado pelos falantes de língua portuguesa (LP), mas são expressas de formas distintas. Veja:



Figura 1 – Bater papo



Figura 2 – Esticar conversa

O sintagma fixo em Libras correspondente a *bater papo* é composto de uma expressão que incorpora a designação imagética da situação representada. É interessante notar que, nesse caso, embora, na Libras, a expressão tenha o mesmo sentido que recebe em língua portuguesa, ela não é, propriamente, representativa da cultura surda. Todavia, não foi reorganizada de modo a se adaptar ao contexto do surdo, como acontece com outras expressões.¹ Por que dizemos isso? Porque é fato que os surdos *batem papo*, mas isso não acontece a partir do aparelho fonológico como se dá com os ouvintes e é exatamente esse aparelho fonológico que está informalizado na expressão em questão. Mesmo assim, a comunidade surda apropriou-se do *sentido*, desconsiderando a *forma* do sintagma fixo. Podemos afirmar, portanto, que *bater papo* é um empréstimo da LP para a Libras. Segundo Faria (2006, p. 16),

Isso ocorre, provavelmente, devido ao contato das duas línguas, ou seja, um fato até certo ponto previsível, visto que uma comunidade surda, falante da LS, é multicultural e o contato de duas culturas parece influenciar o léxico de ambas. É provável que, à medida que a [Libras] vá se socializando e penetrando mais nos ambientes ouvintes, esse fenômeno acarrete empréstimos linguísticos, também, da [Libras] para a LP, um percurso natural de duas línguas em contato.

¹ Exemplos de expressões modificadas serão ainda apontados neste artigo.

Apropriações como empréstimos não significam renúncia de padrões linguísticos ou culturais, pois, mesmo que inicialmente oriundas de outra língua de contato, as expressões serão inseridas em um contexto próprio de sentido e uso. Monte (2016, p. 4), citando Petter, explica:

[...] a linguagem do ser é carregada de cultura, engrandecendo-o, tornando-o capaz de expressar-se convenientemente às práticas sociais e o deixando apto à comunicação. Petter (2002, p. 11), a esse respeito, afirma que “a linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social.” Esse processo comunicativo pode ser através de uma linguagem mais rica de adjetivos, advérbios, verbos ou simplória, no entanto, sempre atingindo seu intento maior, que é efetuar o processo de comunicação.

A capacidade de comunicar-se convenientemente está intrinsecamente relacionada aos aspectos culturais de uma comunidade e suas práticas sociais. No que diz respeito ao sintagma fixo *bater papo*, acima apresentado, por exemplo, podemos depreender a apropriação de um processo comunicativo específico da comunidade surda, percebido por Faria (2003) e mencionado por Monte (2016, p. 8):

[na] expressão “bater papo” [...], o sinal é constituído pelo movimento de bater a mão levemente no pescoço, local chamado papo em

alguns animais, fazendo, neste caso, referência ao fato de esse ser o local da passagem de ar e provocar o som. Porém, a mensagem oculta, nessa expressão, é a de que os surdos fazem esse sinal para designar o fato de estarem conversando de forma despreocupada e informal.

A unidade *esticar conversa*, no entanto, distancia-se da representação dos parâmetros relacionados aos critérios fonológicos, e, por isso, está mais aproximada do contexto cultural do sujeito surdo, porque, mesmo que designe significado semelhante à anterior, não diz respeito a qualquer circunstância, situação ou componente desconhecido pelo surdo. É também um sintagma fixo, pois reúne dois sinais com significado de unidade fraseológica. É válido ressaltar uma diferença na formação entre as expressões *bater papo* e *esticar conversa*. A primeira, como especificado, designa a ação pela representação imagética da situação representada, enquanto a última tem característica mimética no primeiro sinal formador da unidade, a saber, *esticar*. Faria (2003, p. 94) traz uma explicação de tal lexia nesse contexto:

Parece caber uma analogia com um “metro”, uma “trena” ou um “elástico”. Todos, objetos que desdobrados ou puxados aumentam de tamanho (domínio fonte). A questão não embutida [...] se refere ao fato negativo que envolve o fato de alguém ser prolixo (domínio alvo) enquanto fala, uma vez que os instrumentos em questão possuem conotação, ao menos a princípio, positiva. Na maioria das vezes, essa característica pode ser vista como uma característica desagradável.

Já o segundo sinal que compõe a unidade polilexical, *conversa*, tem característica arbitrária, ou seja, “a relação entre um elemento significativo em uma língua e sua denotação [são] independentes de qualquer semelhança física entre elas.” (FARIA, 2003, p. 65).

Matar a fome



Figura 3 – Matar a fome

A unidade fraseológica *matar a fome* incorpora o significado através da descrição imagética da situação/circunstância. Tal recurso é muito produtivo nas línguas de sinais. Felipe (2006, p. 206) descreve o processo de expressão linguística através das produções miméticas como estrutura frasal:

O processo mimético transforma a mímica em uma forma linguística que representa iconicamente o referente a partir dos parâmetros de configuração sígnica e da sintaxe da língua. Na verdade, não se faz a mímica simplesmente, esta é incorporada pela língua e se estrutura a partir dos parâmetros de cada língua de sinais, como as onomatopeias nas línguas oral-

auditivas. Assim, a mímica é a substância do plano de expressão que, a partir das regras fonomorfo-sintáticas, gera a forma do plano de expressão.

É importante ressaltar o que foi acima definido por Felipe (2006), no que diz respeito à distância existente entre a mímica ou gesto e os sinais ou expressões miméticas. Os primeiros acabam por funcionar, nas línguas orais, como um reforço para o discurso; o que não é o caso dos últimos. As expressões imagéticas nas línguas de sinais têm caráter linguístico, pois se embasam nos parâmetros linguísticos de formação de palavras nas LS. Assim, não consideramos os sinais icônicos como mímicas ou gestos. Eles são representações estruturadas nas regras fonológicas e morfológicas das LS. A expressão *matar a fome* é um exemplo disso. Embora seu processo de formação lhe atribua caráter mimético, não é simplesmente uma mímica; antes, funciona como unidade fraseológica da Libras e possui sentido semelhante ao conhecido e utilizado pelos falantes de língua portuguesa.

Perceba que a atribuição do significado de todo o sintagma acontece pela representação imagética ou incorporação. O processo de produção é embasado na iconicidade, isto é, uma imagem é mais icônica que outra na medida em que tem mais propriedades comuns com o esquema perceptivo do próprio

objeto. O processo de atribuir o significado através da imagem do representado facilita ao interlocutor sua decodificação. Os parâmetros formadores de todo o sintagma acima descrito revelam a ação de, literalmente, *matar a fome*. Mesmo não sendo proficiente em Libras, torna-se fácil, para qualquer indivíduo, alcançar a carga semântica dessa unidade não apenas pela aproximação imagética, mas também por ser uma expressão compartilhada pela comunidade falante de LP.

É importante lembrar que um sinal pode ser realizado de acordo com a característica daquilo que se refere, mas, de acordo com Strobela e Fernandes (1998), isto não é uma regra, já que a maioria dos sinais em Libras é arbitrário, ou seja, não mantém uma relação de similitude com o referente.

Quebrar a cara/Se dar mal

Analisando a expressão *quebrar a cara/se dar mal*, podemos considerar o processo denominado “composição sintagmática”. A composição sintagmática acontece quando “os membros integrantes de um segmento frasal encontram-se em uma íntima relação sintática, tanto morfológica quanto semanticamente, de forma a constituírem uma única unidade léxica.” (ALVES, 1994, p. 50). Ainda, segundo Ferraz e Cunha (2014), as composições

sintagmáticas se distanciam das composições subordinativas e coordenativas na medida em que possuem como característica “gerar uma ordem estável a suas unidades formadoras.”.



Figura 4 – Quebrar a cara/se dar mal

Temos, nesse caso, a união de duas lexias que não são decodificadas pela soma dos significados de ambas; antes, possuem característica de unicidade, ou seja, a sequência dos elementos lexicais representa a unidade polilexical.

Esse processo é também percebido nas estruturas *ouvido caro/ouvido barato* e *mão leve/pesada*.



Figura 5 – Ter ouvido caro



Figura 6 – Ter ouvido barato



Figura 7 – Ter mão leve



Figura 8 – Ter mão pesada

Apesar de utilizar-se de distintas classes de palavras, o resultado da soma, isto é, a totalidade dos elementos lexicais é única, decodificada como apenas uma unidade lexical. Isso é corroborado por essas unidades possuírem coesão interna entre seus componentes, tornando-se combinações fixas, ou seja, apresentam amarras morfosintáticas e semânticas, que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais.

Ter um rato no estômago

Identificando a iconicidade, Faria (2003, p. 66) define:

Lakoff & Turner (1989), por sua vez, sustentam que iconicidade da linguagem é uma imagem metafórica traçada na qual a estrutura do significado é entendida na forma da linguagem apresentar o significado. Enfim, a iconicidade se refere a aspectos dos sinais que são escolhidos na base da semelhança.

A unidade fraseológica *ter um rato no estômago* é exemplo de representação icônica do significante do sintagma e, ainda, um empréstimo da língua portuguesa pelo processo de transliteração de alguma letra. Essa transliteração é denominada nas línguas de sinais como datilologia, isto é, a representação do alfabeto manual.



Figura 9 – Ter um rato no estômago

Percebemos a formação da unidade polilexical a partir de um empréstimo da língua portuguesa, a saber, a letra R proveniente da palavra *rato*. O sinal recuperado para o substantivo *rato* será a primeira letra representativa do nome. O movimento, um dos parâmetros linguísticos das línguas de sinais, será a incorporação mimética do significante *de ter um rato no estômago*. Assim como se dá na língua portuguesa, o significado do sintagma polissêmico será decodificado pelo conhecimento social e cultural da comunidade linguística, pois, não podemos resgatá-lo simplesmente pela soma das suas unidades.

Conforme Marques (1999, p. 43) afirma, os surdos aprendem o mundo e a linguagem pela visão. E, de forma essencialmente visual, organizam e desenvolvem seu processo cognitivo e sua construção de conhecimento. Esse autor, após conclusões de suas pesquisas com sujeitos surdos, afirma que esses indivíduos valorizam intensamente a imagem enquanto função da linguagem. Por isso, ainda completa (MARQUES, 1999, p. 44):

O estilo cognitivo peculiar ao surdo concretiza-se de acordo com um padrão e referenciais sociais e psicológicos característicos, que parecem envolver um tipo “visualizado” de concepção de mundo causada pela necessidade de compor a sua mensagem a partir de imagens mentais esquematizadas na linguagem visual.

Por essas considerações, concluimos que o pensar do surdo se dá, *a priori*, a partir de conceitualizações visuais. Por isso, as línguas de sinais possuem intrínseco caráter visual-gestual como língua natural, ou materna, dos surdos. O fato de eles serem usuários de uma língua que reflete sua estrutura de pensamento nos ajuda a compreender cada vez mais a naturalidade dos surdos em compreender o mundo por imagens e, portanto, por ideias e conceitos.

Considere também Wrigley (1996) que descreve a surdez como um “país” sem um “lugar próprio”; é uma cidadania sem uma origem geográfica. Isso se deve ao fato de que surdos e ouvintes estão imersos no mesmo espaço físico e, mesmo que os surdos tenham sua própria cultura, também partilham de uma cultura postulada pela maioria ouvinte. Assim, os surdos são sujeitos multiculturais e esse multiculturalismo não envolve apenas questões socioculturais. Estar em um ambiente de maioria ouvinte, usuária de uma língua oral, faz também com que os surdos estejam em um contexto bilíngue, configurado diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. Isso justifica a formação de sinais a partir de letras ou até de palavras completas da língua oral do país em que vivem, embora essa língua oral não seja sua língua materna. Permite também apropriação (modificada ou não) de estruturas culturalmente

fixas, como as expressões idiomáticas, provérbios, metáforas, colocações, etc.

Consideremos ainda o sintagma fixo *entrar por um ouvido, sair pelo outro* = *entrar por um olho, sair pelo outro*.



Figura 10 – Entrar por um olho, sair pelo outro

Esse sintagma foi emprestado da língua portuguesa para a Libras, porém sofreu uma modificação importante para ser incorporado à LS. A comunidade surda decodificou o sentido *de entrar por um ouvido e sair pelo outro* e imprimiu expressão idiomática semelhante no seu discurso. Necessário foi passar a reconhecer os olhos, e não os ouvidos,

como órgão receptor da mensagem recebida pelo sujeito, mas negligenciada, pois a considera uma mensagem sem importância. Assim, a expressão idiomática mantém a mesma estrutura e significado da original em LP, no entanto, o que temos de novo é um item lexical alterado para que a expressão faça pleno sentido para o indivíduo surdo.

Obviamente que, por não estarem expostos aos sons ao seu redor, os surdos absorvem o mundo de uma maneira diferente de nós, ouvintes, como sujeitos primariamente auditivos. Isso de modo algum significa que os surdos estão em desvantagem cognitiva ou “perdem”, por assim dizer, percepções concretas ou abstratas da linguagem. O que se dá é que tais sujeitos empregam diferentes mecanismos mentais que não aqueles naturalmente usados pelos ouvintes.

Considerações finais

O acesso à língua de sinais é de fundamental importância para a educação do sujeito surdo. Portanto, estudos e pesquisas que visam ampliar a compreensão desta língua são necessários e relevantes. Em pesquisa exploratória para a elaboração do presente trabalho, constatamos que o estudo da Libras, no Brasil, iniciou-se no final da década de 1980 do século XX, o que justifica o pouco aprofundamento teórico na área.

Quando se trata do campo do léxico, os estudos ficam quase inexistentes. Assim, faz-se necessário reforçar o incentivo para que análises do léxico das línguas de sinais ganhem destaque no meio acadêmico.

Breves considerações, como as demonstradas neste artigo, corroboram a legitimação da Libras como língua natural e detentora de regras linguísticas e lexicais semelhantes às de qualquer língua oral-auditiva ou espaço-visual. A Libras revela, assim, seu caráter fundamental na integração do surdo à comunidade em que vive e na estruturação do seu pensamento. Ser usuário das línguas de sinais não significa estar aquém dos falantes de línguas orais.

As LS já se revelam como possuidoras de toda estrutura necessária para compreensão e produção de qualquer tipo de discurso linguístico, inclusive os de caráter metafórico, figurado, abstratos, etc. Toda a complexidade dá à Libras *status* linguístico. Ela não se resume a uma abreviação ou cópia da LP. Percebemos, sim, a presença de conteúdo de empréstimo da LO do território nacional à LS dessa mesma comunidade. Contudo, a autonomia léxico-linguística na Libras, com estruturas originadas no contexto e motivadas pela significação de mundo partilhadas pelo surdo em sua comunidade, é ainda mais perceptível.

Referências

ALVES, M. I. *Neologismos: criação lexical*. São Paulo: Editora Ática. 1994.

BRITO, L. F. et al. Língua Brasileira de Sinais-Libras. In:_____. (Org.). BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.

Dicionário de Libras da Escola Municipal Salvador Kling. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/emsklibras/>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

FARIA, S. P. de. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 2003. 310 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5287>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

FARIA, S. P. de. Metáfora da LSB: Debaixo dos panos ou a um palmo do nosso nariz? *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 178-198, jun. 2006.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavra na Libras. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-212, jun. 2006.

FERRAZ, A. P. A lexicalização de sintagmas na linguagem da publicidade. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. V. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

FERRAZ, A. P.; CUNHA, A. L. da. O léxico em foco: propostas de aplicação de teorias lexicais no ensino de português como língua materna. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014. Uberlândia, MG. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/960.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MARQUES, C. V. M. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. *Revista Espaço: informativo técnico científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 38-46, 1999.

MENDONÇA, C. S. S. S. *Classificação nominal em Libras: um estudo sobre os chamados classificadores*. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11550>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MONTE, D. da S. A metáfora na língua brasileira de sinais: um estudo bibliográfico. *Cadernos Cajuína*, v. 1, n. 1, p. 2-10, 2016. Disponível em: <<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/4/17>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

NASCIMENTO, C. B. do. *Empréstimos linguísticos do português na língua de sinais brasileira - LSB: línguas em contato*. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9013>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PEDROSO, C. C. A. Aspectos gramaticais da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/2794844/aspectos-gramaticais-da-lingua-brasileira-de-sinais>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, M. C. F.; SELL, F. F. S. Algumas notas sobre compostos em português brasileiro e Libras. USP, 2008. Disponível em: <<http://linguistica.fflch.usp.br/sites/linguistica.fflch.usp.br/files/FIGUEIREDOSILVA-SELL.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.



O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA E O LÉXICO

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Introdução

A ortografia refere-se ao conhecimento das normas que regem a escrita das palavras, as quais são originárias de convenções, acordos e reformas que ocorreram ao longo do tempo. Conforme descreve Moraes (2007), nem sempre a escrita foi guiada pela ortografia. Foi apenas na primeira metade do século XX que se instituíram as normas da ortografia da Língua Portuguesa, primeiramente em Portugal e, em seguida, no Brasil. Antes disso, havia uma multiplicidade de formas que coexistiam e podem ser verificadas, por exemplo, em pesquisas que tratam de textos antigos (AMÁLIA, 2012).

O fato é que temos hoje a ortografia da Língua Portuguesa que, devido ao caráter irregular e arbitrário de muitas grafias, gera dúvidas, inclusive nos sujeitos letrados, que convivem diariamente com a escrita. Afinal, quem de nós não se deparou com dificuldades para saber se uma palavra seria com “s” ou “z”, “j” ou “g”, “x” ou “ch”? Entretanto, se, por um lado, é comum termos dúvidas na escrita das palavras, por outro, a quantidade de escritas incorretas do ponto de vista ortográfico, produzidas pelos nossos alunos no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, ainda, no Ensino Superior, leva a pensar na necessidade de que este tema seja contemplado nas pesquisas e na sala de aula.

Tanto a ortografia quanto o léxico têm sido colocados marginalmente no ensino de língua materna. A ortografia foi posta de lado devido a diversos motivos, dentre eles, o equívoco de se pensar que o ensino de Língua Portuguesa deve ser baseado, exclusivamente, na leitura e na produção de texto, trabalho que envolveria aspectos mais amplos (macro-estruturais). Por isso, questões relacionadas à gramática e, ainda mais, à unidade mínima — o grafema—, devem ser desprezadas em detrimento do todo significativo do texto. Assim, por exemplo, há a ideia de que a ortografia é aprendida pelo contato com a língua escrita, o que não se confirma, muitas vezes, pelos dados e análise dos textos dos alunos, pois se percebe que apenas o contato não é suficiente para a construção e consolidação das relações ortográficas. Além disso, questionamentos à noção de erro, por vezes ancorados à visão de “construção de hipóteses”, deixam a impressão de que tal conhecimento pode ser aprendido sem sistematização.

Diante disso, proponho, neste capítulo, que a ortografia seja trabalhada de forma sistemática, em todos os níveis de ensino, com o apoio fundamental do léxico, ou seja, com o foco na palavra enquanto unidade de categorização e aprendizagem da língua. Isso não significa um trabalho fragmentado, desvinculado do texto. Ao contrário, como veremos abaixo, o léxico, atrelado à forma ortográfica, emerge dos textos

abordados em sala de aula, seja do próprio aluno que escreve, seja de textos de diferentes autores que são oferecidos para o trabalho com a leitura. Argumenta-se aqui, neste capítulo, que a ortografia deve ser aprendida ligada ao léxico e ao texto e, sobretudo, de forma reflexiva. Um trabalho de reflexão sobre a palavra e de consciência fonológica pode ser muito útil no aprendizado da ortografia, principalmente, mas não apenas, no Ensino Fundamental.

Com vistas a abordar o aprendizado da ortografia com a contribuição do léxico, este capítulo se organiza da seguinte forma: na próxima seção, justifica-se a adoção de uma prática do ensino da ortografia com o apoio do estudo do léxico. Em seguida, apresentam-se dois exemplos de trabalhos possíveis em sala de aula, da relação ortografia e léxico, abordando-se uma proposta com as relações irregulares e outra com a segmentação, dois pontos fundamentais de trabalho com a escrita e ortografia. Por fim, nas considerações finais, reflete-se sobre hipóteses de trabalhos futuros, na relação entre prática pedagógica, ortografia e léxico.

Por que ensinar ortografia a partir do léxico?

“Fazer” é com “z” ou “s”? Se não sabemos como escrever esta palavra e sem um dicionário na mão,

computador ou celular para buscar a palavra no Google ou Word, qual seria minha primeira atitude? Arrisco a dizer que, em geral, vamos escrever a palavra para ver a forma correta. E por que faço isso? Faço na intenção de visualizar e ativar na memória a forma da palavra, do item lexical. Se escrevi com “s”, estranhei a forma, então, pode estar errada. Escrevi com “z” e me pareceu familiar, concluo que está certa. Este é um dos fatos, dentre os diversos, que provam que a ortografia pode ser aprendida pelo *link* com a forma visual do item lexical. Podemos ainda perguntar: sempre acertamos quando olhamos a forma visual da palavra? Não, nem sempre e isso pode ocorrer por diversos fatores, dentre eles, a questão de a palavra não ter ainda uma representação bem definida em nossa memória.

Além desse, outros fatos comprovam a importância do item léxico para o aprendizado da ortografia. Por exemplo, o aprendiz inicial, ou seja, o alfabetizando, muitas vezes, tem a memória da palavra como um todo e sabe, por exemplo, que, em determinado item, há um grafema “r”, mas não sabe onde esse “r” se encontra. Escreve, por exemplo, “lavor” no lugar de “livro”. Ou seja, há indícios de que a palavra seja aprendida enquanto unidade, como um todo, e não os grafemas em sua linearidade. Tais indícios também podem ser comprovados em pesquisas sobre a aquisição da fala, as quais

apontam que a criança aprende a palavra e que os padrões sonoros são emergentes dos itens lexicais (OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008).

Neste ponto, seria importante conceituar os termos *léxico* e *palavra*. Conforme Cabré (1998, p. 29), o léxico consiste “de palavras de uma língua e as regras que controlam a criatividade do falante”. Sobre palavras, o autor afirma que são “unidades de referências da realidade e nos conectam ao mundo real” (CABRÉ, 1998, p. 29). Sendo assim, o léxico seria visto como um conjunto de palavras que conectam o sujeito ao mundo, através do sentido (FERRAZ, 2006). É através das palavras, de seus usos nos textos, que construímos sentidos, relacionamo-nos com a cultura e a sociedade.

Estudos reunidos em Ferraz (2016) argumentam a favor de um trabalho sistemático com o léxico em sala de aula. A prática pedagógica envolvendo o léxico deve ser realizada com vistas a melhorar a competência lexical, o que teria impacto nos diversos eixos do ensino de Língua Portuguesa: como na leitura, na escrita, na oralidade e na reflexão linguística. Conforme Ferraz (2016, p. 6),

A língua se constitui de palavras; sem léxico não há língua. É preciso então valorizar o lugar que o léxico ocupa no processo de ensino e aprendizagem, destacando a relevância dos

estudos lexicais na sala de aula de língua portuguesa. Nesse contexto, é possível ver a importância dos estudos lexicais aplicados à compreensão leitora e à produção de textos, fatores imprescindíveis para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Portanto, é necessário que se desenvolvam o domínio vocabular, a capacidade de compreensão da palavra pelo aluno ao mesmo tempo em que se trabalhe a atenção a formas específicas das palavras, a organização das sílabas e a ocorrência de grafemas. Isso não significa que estamos propondo um trabalho de memorização de palavras isoladas. Propomos um trabalho contextualizado do item léxico, destacando as redes e as relações semânticas, gráficas e fonológicas entre eles. Nesta perspectiva, apresentamos abaixo duas possibilidades de trabalho com o léxico na relação com a ortografia.

A prática de ensino da ortografia pelo léxico e no texto

Nesta seção, destacam-se alguns exemplos possíveis de abordagem da ortografia e sua relação com o léxico, dentro dos textos. Mais especificamente, trata-se do trabalho da ortografia em itens lexicais ou expressões, tomando como exemplo de textos as tirinhas. É preciso destacar de antemão que são apenas

exemplos e que o professor pode utilizar os referidos textos para trabalhos variados com a interpretação, reflexão linguística e produção textual. Outros textos e palavras também podem ser sugeridos, adaptados e acrescentados a essas propostas.

O trabalho com relação a (irre)gularidades ortográficas

Leme (1987) classifica as relações entre letras e sons em: biunívocas e não-biunívocas, sendo que as últimas podem ser regulares ou irregulares. Biunívocas seriam apenas os grafemas que estabelecem uma relação um a um como som: p/b, f/v, t/d. Não biunívocas referem-se às relações múltiplas entre sons e letras, dentro das quais incluem aquelas previstas por regras contextuais e morfológicas (regulares) e aquelas que são arbitrárias (irregulares). Tal classificação tem sido retomada em várias pesquisas, como Morais (1998), e contribui para explicar melhor as diferentes práticas que podem ser feitas a partir das dificuldades dos alunos.

A tirinha abaixo traz um item interessante: “**sossegado**”. Essa palavra, cuja compreensão é essencial para a construção de sentido da frase no último quadro da tirinha, exemplifica duas relações envolvendo o grafema “s”:

- a. não biunívoca, regular, guiada pelo contexto: o som de [s] intervocálico deve ser representado com o dígrafo “ss”
- b. não biunívoca irregular: possibilidade de ocorrência de “ss”, “sc”, “c”.

Vejam os a tirinha abaixo.

Figura 1 - Tirinha com a palavra “Sossegado”



Fonte: <<http://www2.uol.com.br/niquel/>>. Acesso: 23 nov. 2017

Explicando melhor, podemos dizer que a ocorrência de “ss” e não de “s” pode ser prevista pela regra: o grafema “s” entre vogais, com som de [s], deve ser escrito como “ss”. Temos, portanto, um dígrafo: duas consoantes com um único som. Caso coloquemos um “s” apenas, podemos ler como so[ze]gado, o que estaria incorreto. Ou seja, é uma regra não-biunívoca regular. Entretanto, embora haja uma regra de ocorrência, existe uma competição entre “ss” e “c”, nesse contexto: antes da vogal “e”. No caso, a ocorrência é irregular porque antes de “e” caberia

tanto o “ss” quanto “c”, por exemplo, para produzir o som de [s]: *socegado.

Assim, podemos dizer que, em momento adequado, após ter trabalhado o texto em suas relações verbais e não-verbais, o professor pode destacar a palavra “sossegado”. O trabalho com essa palavra poderia ser realizado a partir da relação com outras palavras relacionadas que possuem o “s” no mesmo contexto de ocorrência (como “passe”, “assento”, “sossego”, “assado” etc.). Os próprios alunos podem lembrar dos exemplos e as palavras devem ser escritas no quadro ou em folhas separadas, lembrando sempre da relação com o sentido.

Este trabalho pode ajudar muito, por exemplo, o aluno que tem dificuldade. Ele será capaz de estabelecer uma rede de relação entre as palavras, a partir de uma análise reflexiva do contexto de ocorrência do grafema. O destaque da palavra como lócus de trabalho contribui para a memorização visual do item lexical e para o aprendizado mais significativo, atrelando forma e conteúdo, significante e significado. Passemos, agora, a outro exemplo, que vai além do nível da palavra: a segmentação.

O trabalho com a segmentação

Na rotina de produção oral, não falamos as palavras uma a uma, com pausas e, portanto, dizemos que a fala ocorre em um contínuo. Já na escrita, utilizamos o espaço em branco entre as palavras. Nesse ponto, começam as dificuldades: o que na fala não é explícito (a pausa), na escrita, tem que ser marcado. Embora, para muitos, pareça fácil, a segmentação das palavras não é tão simples assim para nossos alunos, o que pode ser comprovado pelas análises de textos (ABAURRE, 1996; CHACON, 2006).

Além da diferença fala/escrita, algumas palavras frequentemente ocorrem juntas, o que leva o aluno a pensar que são uma palavra só, por exemplo: “emcima”. Dois lados desse fenômeno podem acontecer: a hiper e a hipossegmentação. Em linhas gerais, a hipersegmentação ocorre quando separamos as palavras que devem ocorrer juntas (por exemplo: “com sigo” para escrever “consigo” e a hipossegmentação ocorre quando juntamos palavras que deveriam ser escritas com um espaço em branco (“amala” para “ama-la”).

A tira da turma da Mônica abaixo traz um interessante exemplo de escrita que intencionalmente

viola a segmentação da palavra dentro de uma expressão — um exemplo de hipossegmentação (a junção incorreta de palavras que ocorreriam separadas). A expressão é “espere aí” e, neste caso, é escrita como “pelaí”, em uma tentativa de criar uma proximidade com a linguagem oral. Além da hipossegmentação, há também a troca do “r” por “l” e uma redução da palavra “espere”, com o cancelamento da sílaba inicial pretônica, transformando-se em “pere”.

Figura 2 - Tirinha com a expressão “pelaí”



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2017

Como pode ser trabalhada a segmentação a partir desse exemplo? A proposta é que se reflita com o aluno sobre o uso da expressão “pelaí” e o conduza a pensar em outros exemplos semelhantes de casos em que falamos as palavras juntas, mas as escrevemos separadamente. No caso do “esperaí” foram realizados dois processos fonológicos: a) junção de duas palavras: “espera” e “aí”, e a queda da sílaba inicial “es” (além da troca do “r” por “l”).

Interessante também pensar, a partir do exemplo “perai”, como o uso de uma ortografia não padrão, na tirinha, contribui para a compreensão do contexto informal de uso da língua e para a construção das características do personagem Cebolinha. Outros exemplos de palavras que o aprendiz usualmente viola a segmentação poderiam ser pensados juntamente com a turma como: “agente”, “tamojunto”, “emcima”, etc.

Interessante também pensar, a partir do exemplo “perai”, como o uso de uma ortografia não padrão, na tirinha, contribui para a compreensão do contexto informal de uso da língua e para a construção das características do personagem Cebolinha.

Ancorado ao léxico, ou seja, à noção de palavra diferente entre fala e escrita, pode-se fazer um trabalho de reflexão sobre essas ocorrências. Em textos dos alunos, encontramos exemplos como: “pelomenos”, “emcima”, “derrepente”. Tais exemplos evidenciam que essas expressões seriam, de acordo com a norma, separadas por uma fronteira, ou seja, o espaço em branco, mas podem ser vistas como unidades de sentido, sendo escritas juntas pelos alunos.

Nesse momento, o professor pode levar os alunos a um trabalho de reflexão e levantar perguntas como: quais palavras eu tenho dúvidas se escrevo

juntas ou separadas? Por que algumas palavras sempre ocorrem juntas na fala, mas devo escrevê-las separadamente? Como saber se uma palavra é junta ou separada? Importante tratar, neste ponto, da noção de palavra e fazer o aluno compreender que há algumas pistas em sua identificação, tais como, o acento, a noção de palavra funcional, artigos e preposição e a frequência da palavra. Todas essas pistas são importantes, mas talvez o fundamental seja a memorização do item lexical.

Como pôde ser observado, não se propõe usar um exemplo da língua e tentar passar do certo para o errado. Ao contrário, a atividade busca compreender a ocorrência de determinada forma na escrita da tirinha e abrir espaço para a reflexão e um trabalho mais ativo que envolve a ortografia e o léxico.

Considerações finais

Neste capítulo, procurou-se desenvolver uma reflexão sobre o papel do léxico no aprendizado da ortografia. O ensino da ortografia pode se basear em diferentes estratégias e uma delas é ancorada ao léxico. Como dito anteriormente, essa abordagem não parte de uma análise isolada da palavra. Ao contrário, o trabalho é feito a partir da palavra em uma rede de relações com outros itens lexicais. As regras ortográficas seriam emergentes da relação entre as palavras e seria importante que os alunos

conseguissem memorizar essas regras a partir dos exemplos e não o contrário.

Essa foi uma reflexão inicial e há muito o que se pensar sobre a relação ortografia/léxico/texto. Trabalha-se, por vezes, com conteúdos separados, mas é importante lembrar que os campos da linguística se integram e essa integração deve ser levada para a sala de aula para que se faça um trabalho mais significativo para o aluno.

Referências

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *Ométodo e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: EDUNICAMP, 1996. p. 111-163.

ALMADA, M. *Das Artes da Pena e do Pincel: caligrafia e pintura em manuscritos no século XVIII*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CABRÉ, M. T. *Terminology: theory, methods and applications*. Tradução de Janet. Ann DeCesaris. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1998.

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 155-167.

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 da UFMG, 2006.

_____. *O léxico do português em estudo na sala de aula*. Araraquara: Letraria, 2016.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-41

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. *Percurso da construção da fonologia pela criança: uma abordagem dinâmica*. 2008. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ARCO-7KVNSH>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LÉXICO E ENSINO DE PALAVRAS E SENTIDOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Geraldo José Rodrigues Liska

O que é a Base Nacional Comum Curricular?

Com a intenção de elaborar e implementar uma base nacional comum, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação tem promovido reuniões, desde 2015, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); o Fórum Nacional de Educação (FNE) e outras associações profissionais e científicas da área¹.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) será referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas.

Seu objetivo é promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A justificativa para

¹ Informações disponíveis para consulta em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

isso está no Art. 210 da Constituição Federal de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Além disso, o Art. 26 da LDBEN prevê que os currículos da educação básica devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O prazo para sua implementação é de dois anos, a contar da entrada em vigor do documento. De acordo com o portal eletrônico elaborado para o acompanhamento público de seu trâmite², a Base não é currículo, mas sim o rumo e indica onde se quer chegar. Porém, ressalta que são os currículos que definem os caminhos, ou seja, o método de ensino, os materiais didáticos e o formato das avaliações.

A elaboração de um documento democrático, além da participação dos conselhos federais, estaduais e municipais de educação e de especialistas da área, contou com consulta pública, por meio do portal eletrônico da Base Nacional Comum Curricular. O debate público em torno dos documentos preliminares

² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-em-movimento/noticias/517-mec-entrega-base-nacional-ao-conselho-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2017.

envolveu, ainda, a solicitação de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos a associações científicas e a professores pesquisadores das universidades, externos ao Comitê de Assessores e Especialistas.

A primeira versão da Base, apresentada em 2015, recebeu 12 milhões de contribuições, em consulta pública, e deu origem à segunda versão, em maio de 2016. A partir daí, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do MEC, promoveram seminários em todos os estados, entre junho e agosto de 2016.

A segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016, passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essa versão também foi examinada por especialistas do Brasil e de outros países, por meio de pareceres analíticos, encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016³.

³ Os relatórios analíticos e pareceres relativos à segunda versão podem ser consultados no site da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em: 10 set. 2017.

A Versão Final da BNCC (BRASIL, 2017b) foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação em 6/4/2017. Após a elaboração do seu parecer, o CNE a enviará para homologação pelo Ministro da Educação. Depois dessas etapas, será definida uma estratégia de implantação em conjunto com as redes de ensino, a quem caberá transpor os conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na Base para os seus currículos. A partir da homologação da BNCC, será iniciado o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Essa Versão Final trata exclusivamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A parte referente ao Ensino Médio ainda deverá ser entregue e adaptada às diretrizes do Novo Ensino Médio, com a publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Embora não exista um prazo para o CNE emitir parecer sobre a BNCC, a expectativa é de que, em outubro de 2017, o projeto de resolução formulado pelo órgão esteja pronto, e, em novembro, ele possa ser votado pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação. Após isso, o documento

será encaminhado ao Ministério da Educação para homologação e, assim, entrará em vigor⁴.

Como foi construída a BNCC?

Na Versão Final da BNCC (BRASIL, 2017), as aprendizagens essenciais de cada componente curricular – chamadas de Habilidades, de modo coerente com a proposta de uma visão curricular referenciada em competências – estão relacionadas a diferentes Objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos. Por sua vez, os objetos de conhecimento são organizados em Unidades temáticas (agrupamentos que, respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, adequado às especificidades de cada componente curricular).

Destaca-se, assim, um intuito de uniformização dos elementos da estrutura da BNCC que, além de favorecer a compreensão do seu modo de funcionamento, possibilita também uma visão de conjunto que pode contribuir para a construção dos currículos.

⁴ Durante essa apreciação, o CNE tem promovido audiências públicas, uma em cada região do país, para que a sociedade pudesse voltar a oferecer sugestões ao texto. As audiências não são deliberativas, mas são parte do processo de debate e construção da BNCC. O calendário de audiências pode ser consultado em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-em-movimento/noticias/522-audiencias-publicas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-comecam-em-7-de-julho>>. Acesso em: 11 set. 2017.

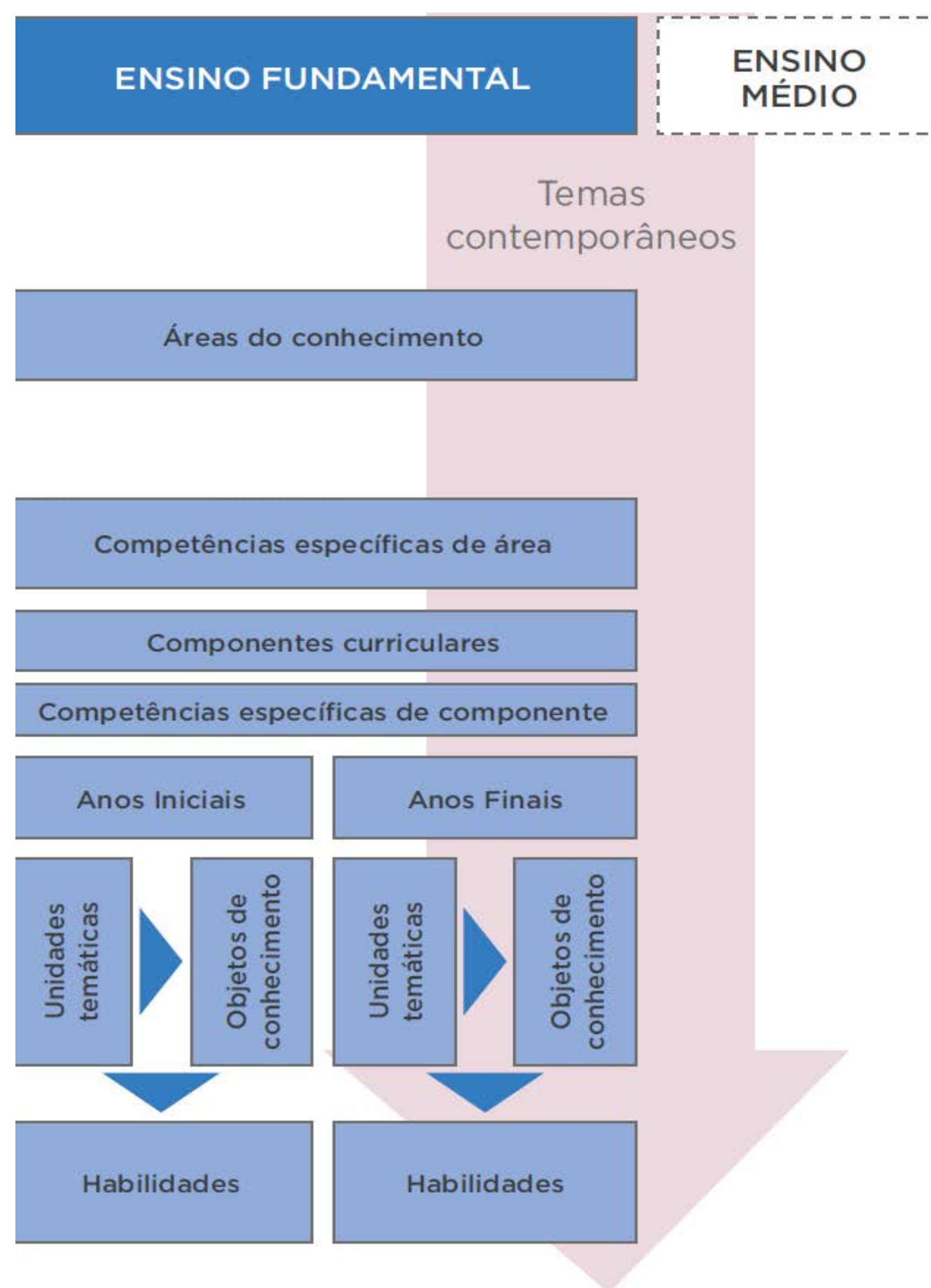


Figura 1 – Estrutura da Versão Final da BNCC

Fonte: Brasil (2017a, p. 7)

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de *competência*. Por sua vez, no Artigo 9º, Inciso IV, que menciona as diretrizes e competências que nortearão os currículos, a LDB adota

de forma explícita o enfoque por competências, e o faz implicitamente ao definir diretrizes para o currículo do Ensino Médio (Artigos 35 e 36), descrevendo os resultados esperados da aprendizagem em termos de competências gerais.

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído.

Os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC.

É importante destacar que muitas mudanças realizadas entre a Versão 2 e a Versão Final da BNCC são fruto das principais recomendações e sugestões apresentadas no documento “Seminários Estaduais

da BNCC: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular”⁵ (doravante referido como Relatório Consed e Undime).

O Relatório Consed e Undime enfatizou que a revisão dos objetivos fosse realizada, buscando assegurar que o sujeito aprendente estivesse sempre no centro do processo, reconhecendo o seu protagonismo no percurso de desenvolvimento e que os objetivos de aprendizagem não remetessem a intenções ou procedimentos de ensino. Além disso, indicava a necessidade de revisar a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental, para que correspondessem à capacidade dos estudantes e permitissem uma transição adequada para o Ensino Médio.

Em resumo, as solicitações do Relatório Consed e Undime apoiaram-se no princípio de que a progressão de aprendizagem está associada a processos cognitivos – descritos pelo uso de verbos – que permitem indicar o aumento de demanda cognitiva ao longo dos anos de escolaridade, ainda que se refiram ao mesmo conteúdo.

⁵ Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

No que concerne à alteração da demanda cognitiva das habilidades, estratégia adotada para garantir a progressão de aprendizagem, o Relatório Consed e Undime tomou como referência de análise a taxonomia modificada de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010 *apud* BRASIL, 2017a). As habilidades da Versão 2 foram inicialmente analisadas e categorizadas com base nas informações do Quadro 1 e tais categorias foram utilizadas tanto para analisar os níveis de aprendizagem expressos nos objetivos de aprendizagem da Versão 2 quanto para analisar e rever as habilidades da Versão Final, de maneira a assegurar a progressão de aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, considerando as especificidades dos diferentes componentes:

Quadro 1 – Níveis de aprendizagem e processos cognitivos (verbos)

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM	PROCESSOS COGNITIVOS (VERBOS)
<p>1. Lembrar Refere-se ao reconhecimento e reprodução de ideias, fatos, termos, conceitos básicos, respostas e conteúdos. Associado à memorização.</p>	<p>Escolher, definir, duplicar, identificar, listar, reconhecer, relatar, reproduzir, recuperar, selecionar, soletrar etc.</p>
<p>2. Compreender Refere-se ao estabelecimento de conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. Associado à compreensão de fatos e ideias de organização, comparação, classificação, entre outras.</p>	<p>Calcular, categorizar, elucidar, classificar, comparar, concluir, contrastar, demonstrar, descrever, debater, exemplificar, aumentar, explicar, ampliar, identificar, ilustrar, inferir, interpretar, localizar, corresponder, delinear, parafrasear, prever, relatar, reformular, mencionar, mostrar, resumir, traduzir etc.</p>

(continua)

<p>3. Aplicar Refere-se à execução ou ao uso de procedimento em uma situação específica e à solução de problema, com base no conhecimento adquirido, estratégias, técnicas etc.</p>	<p>Aplicar, executar, construir, escolher, classificar, demonstrar, desenvolver, executar, experimentar, identificar, ilustrar, executar, entrevistar, fazer uso de, organizar, planejar, praticar, selecionar, solucionar, usar, utilizar etc.</p>
<p>4. Analisar Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre elas. Implica fazer inferências e encontrar evidências para apoiar generalizações.</p>	<p>Analisar, apreciar, assumir, atribuir, categorizar, classificar, comparar, concluir, contrastar, desconstruir, detectar, diferenciar, descobrir, discriminar, dissecar, distinguir, dividir, examinar, formular dedução, inferir, integrar, organizar, relatar, selecionar, sequenciar, simplificar, estruturar, testar etc.</p>
<p>5. Avaliar Associado à realização de julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Implica apresentar e defender opiniões e defender ideias e conceitos.</p>	<p>Concordar, apreciar, avaliar, conferir, escolher, comparar, concluir, criticar, decidir, deduzir, defender, determinar, refutar, discutir, calcular, avaliar, explicar, interpretar, julgar, justificar, medir, monitorar, priorizar, provar, ranquear, recomendar, reconstruir, selecionar, apoiar, verificar etc.</p>
<p>6. Criar Significa compilar informações ou elementos, com a intenção de criar nova visão, solução, estrutura ou modelo, utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos.</p>	<p>Adaptar, construir, mudar, escolher, combinar, compilar, compor, construir, criar, projetar, desenvolver, debater, elaborar, calcular, formular, generalizar, supor, modificar, planejar, produzir, propor, solucionar etc.</p>

Fonte: BNCC, Versão Final (BRASIL, 2017, p. 42-43). Adaptado.

Quais são as competências e habilidades da BNCC?

A Versão Final da BNCC apresenta dez competências gerais comuns a toda a Educação Básica que estão ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCN. Tais competências pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos

humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017b, p. 18-19).

Ao apresentar as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, a Base afirma que, ao longo da Educação Básica, a área de Linguagens

(Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa) deve propiciar aos alunos aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua

posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias.

5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.

6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.

7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.

8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática (BRASIL, 2017b, p. 62).

Assim como nos PCN, para o ensino da Língua Portuguesa, a Base foi construída na

perspectiva discursiva da linguagem. Lembrando: nos Parâmetros, o conceito de linguagem é “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com a Base, o texto é o centro das práticas de linguagem e é, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal (BRASIL, 2017b). Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam.

Para atender a essa multiplicidade de modalidades e usos da língua escrita e da língua oral, e tendo sempre o texto como centro, a BNCC de Língua Portuguesa está dividida em cinco eixos organizadores, comuns ao longo do Ensino Fundamental: *Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária.*

Cada eixo organizador está dividido em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada um deles.

Embora apresentadas ano a ano, as habilidades se sucedem segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas por eixos organizadores, as fronteiras entre eles são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, eles estão intimamente interligados. Assim, as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e suas unidades temáticas e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais

(estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.

10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (BRASIL, 2017b, p. 66).

Assim como nos PCN, na Base, ao componente curricular Língua Portuguesa cabe proporcionar aos alunos experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como “a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita” (BRASIL, 2016, p. 505). Para isso, a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas de uso da língua. Nas modernas sociedades tecnológicas, essa diversidade de textos e práticas se amplia, colocando novos desafios ao professor. Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, constituindo o que se denomina *multimodalidade de linguagens*, devem também ser considerados nas práticas de letramento.

Na Versão Final da Base, para garantir o desenvolvimento das competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa, é

apresentado um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 2 – Exemplo de unidade temática X objetos do conhecimento X habilidades (LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO)

EIXO: CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS – Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita). Reflexão sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
	Derivação e composição	(EF05LP32) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
		(EF05LP33) Identificar as significações que prefixos acrescentam à palavra primitiva.

Fonte: BNCC, Versão Final (BRASIL, 2017b). Adaptado.

Listamos a seguir todas as unidades temáticas apresentadas na Base para o componente curricular Língua Portuguesa:

Quadro 3 – Unidades temáticas do componente curricular Língua Portuguesa na Versão Final

1. Apropriação do sistema alfabético de escrita
2. Categorias do discurso literário
3. Construção da autonomia de leitura
4. Convenções gráficas da escrita
5. Estratégias antes da produção do texto
6. Estratégias após a produção do texto
7. Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação
8. Estratégias de leitura
9. Estratégias durante a produção do texto
10. Experiências estéticas
11. Funcionamento do discurso oral
12. Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar

(continua)

13. Interesse pela leitura literária
14. Morfossintaxe
15. O texto literário no contexto sociocultural
16. Ortografia
17. Processos de formação e significados das palavras
18. Produção de textos orais em situações específicas de interação
19. Reconstrução do sentido do texto literário
20. Variação linguística

Fonte: BNCC, Versão Final (BRASIL, 2017b). Elaborado pelo autor.

Listamos a seguir todos os objetos do conhecimento apresentados na Base para o componente curricular Língua Portuguesa:

Quadro 4 – Objetos do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa na Versão Final

1. Acentuação
2. Aposto e vocativo
3. Apreciação de texto literário
4. Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala

(continua)

5. Aumentativo e diminutivo
6. Autodomínio do processo de leitura
7. Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos
8. Características da fala
9. Carta, <i>e-mail</i> e <i>post</i>
10. Colocação pronominal
11. Composição
12. Compreensão do sistema alfabético de escrita
13. Concordância nominal
14. Concordância nominal e verbal
15. Concordância verbal
16. Conhecimento do alfabeto
17. Conjunção
18. Consciência fonológica
19. Consciência grafonêmica

(continua)

20. Consciência silábica
21. Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade
22. Cópia
23. Decodificação
24. Deduções e inferências de informações
25. Derivação
26. Derivação e composição
27. Derivação prefixal e sufixal
28. Derivação sufixal
29. Dimensão social e estética do texto literário
30. Edição do texto
31. Elementos constitutivos da discursividade em diferentes contextos comunicativos
32. Elementos constitutivos do discurso dramático em prosa e versos
33. Elementos constitutivos do discurso dramático em prosa e versos: função e organização

(continua)

34. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e recursos expressivos

35. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e ponto de vista do narrador

36. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: diálogos

37. Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e recursos expressivos

38. Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico e semântico

39. Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico

40. Escrita de dados pessoais

41. Escrita de palavras e frases

42. Estrangeirismos

43. Estrutura da frase

44. Estrutura da oração

45. Estruturas silábicas

46. Exposição oral

(continua)

47. Finalidades da interação oral
48. Flexões do substantivo, do adjetivo e dos verbos regulares
49. Fluência de leitura para a compreensão do texto
50. Formulário
51. Funções sintáticas do adjetivo
52. Funções sintáticas do substantivo e do verbo
53. Gêneros textuais do discurso oral
54. Intertextualidade
55. Jornal falado e entrevista
56. Lista
57. Localização de informações em textos
58. Marcas da relação entre as orações no período composto: orações subordinadas
59. Mensagem instantânea
60. Mensagem pessoal
61. Modos verbais

(continua)

62. Notícia
63. Objetivos de leitura
64. Observação de regularidades no funcionamento da língua: conjunções coordenativas e subordinativas
65. Oração e período
66. Parágrafo: aspectos semânticos e gráficos
67. Pesquisa sobre o tema do texto
68. Planejamento do texto
69. Polissemia
70. Pontuação
71. Procedimentos de escuta de textos
72. Procedimentos estilístico-enunciativos
73. Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos
74. Processos de coesão
75. Processos de criação
76. Processos de variação linguística
77. Quadro, tabela e gráfico

(continua)

78. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
79. Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos
80. Recursos de criação de efeitos de sentido
81. Reescrita do texto
82. Reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto
83. Reflexão sobre o conteúdo temático do texto
84. Reflexão sobre o léxico do texto
85. Reflexões sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto
86. Regência nominal e verbal
87. Regência verbal
88. Registro de informações
89. Regras de convivência em sala de aula
90. Regras ortográficas
91. Relato informativo
92. Relato oral

(continua)

93. Relato pessoal
94. Revisão do texto
95. Segmentação de palavras
96. Seleção de informações
97. Sinonímia e antonímia
98. Tempos verbais
99. Texto argumentativo
100. Texto argumentativo e/ou persuasivo
101. Texto argumentativo ou de reivindicação
102. Texto expositivo-informativo
103. Texto injuntivo: instrucional e procedimental
104. Texto publicitário
105. Textos de gêneros textuais diversos
106. Uso do dicionário
107. Variedades linguísticas e norma-padrão
108. Vozes verbais

Fonte: BNCC, Versão Final (BRASIL, 2017b). Elaborado pelo autor.

Cada habilidade de uma etapa do ensino estará associada a um objeto do conhecimento que, por sua vez, associa-se a uma unidade temática. Mesmo sendo numerosos, os objetos do conhecimento podem se repetir ao longo do Ensino Fundamental, considerando que uma mesma habilidade ou habilidades diferentes podem ser trabalhadas em várias etapas de ensino.

Quais são as habilidades para o ensino do léxico na BNCC?

Passamos agora a listar as habilidades que envolvem o estudo da palavra. Das 416 habilidades de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental (com média de 45 para cada ano), 41 envolvem reconhecer/identificar/inferir o sentido de palavras e expressões, analisar processos de formação de palavras e identificar/utilizar recursos de coesão e coerência lexicais.

É interessante observar o impacto que a Versão Final teve para o ensino do léxico em relação à Versão 2. Na versão anterior, podemos separar 15 objetivos de aprendizagem (o que na versão atual passará a ser “habilidade”), agora constam 41. Além disso, há objeto de conhecimento específico para o estudo da palavra, “Reflexão sobre o léxico do texto”, e unidade temática para os “processos de formação e significados das palavras”:

Quadro 5 – Objetivos de aprendizagem que focam diferentes usos e sentidos das palavras

UNIDADE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM
I: campo das práticas literárias I	Leitura	(EM11LI05) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses), a partir da leitura de textos em prosa ou em verso, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária.
II: campo das práticas literárias II	Leitura	(EM12LI07) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses) e compreender a natureza desses recursos, a partir da leitura de textos em prosa ou em verso.
III: campo das práticas literárias III	Leitura	(EM13LI07) Interpretar recursos expressivos que envolvam a dimensão imagética do texto literário (comparação, metáfora, metonímia, personificação, antíteses) e compreender a natureza desses recursos, a partir da leitura de textos em prosa ou em verso.
IV: campo das práticas político-cidadãs I	Leitura	(EM14LI07) Analisar o uso de recursos persuasivos em gêneros argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(continua)

VI: campo das práticas de estudo e pesquisa	Conhecimentos sobre a língua padrão	(EM16LI16) Compreender a função das aspas: no discurso citado, na marcação de sentido aproximado, metafórico, na marcação da ironia.
---	-------------------------------------	--

Fonte: BNCC, 2ª versão (BRASIL, 2016). Elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Habilidades que focam o estudo das palavras na Versão Final da BNCC

EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF01LP15) Reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Sinonímia e antonímia	(EF01LP36) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF02LP17) Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Sinonímia e antonímia	(EF02LP38) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles.

(continua)

LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF03LP13) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF03LP22) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação prefixal e sufixal	(EF03LP33) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico e semântico	(EF03LP35) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF04LP13) Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem.

(continua)

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Uso do dicionário	(EF04LP28) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF04LP36) Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e melódicos (aliteração, eco e rimas), de expressões metafóricas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF04LP39) Identificar elementos que criam efeitos de humor em histórias em quadrinhos e tirinhas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF05LP13) Identificar o sentido de vocábulo ou expressão utilizado, em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto	(EF05LP14) Interpretar verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.

(continua)

LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto	(EF05LP16) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
LEITURA	Estratégias de leitura	Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos	(EF05LP18) Inferir, em textos, o efeito de humor produzido pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação e composição	(EF05LP32) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.

(continua)

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação e composição	(EF05LP33) Identificar as significações que prefixos acrescentam à palavra primitiva
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF05LP39) Explicar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros, de comparações e metáforas e de recursos gráfico-visuais em textos versificados.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF05LP41) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de palavras, expressões, pontuação expressiva.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF06LP12) Identificar vocabulário desconhecido, incluindo especializado e técnico, usando pistas de contexto, estrutura, ilustrações, bem como fontes externas ao texto, como glossários, dicionários, materiais de referência, enciclopédias (físicos ou eletrônicos).
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto	(EF06LP15) Identificar recursos de coesão referencial por substituições lexicais e uso de pronomes anafóricos.

(continua)

ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EFo6LP24) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação e composição	(EFo6LP28) Distinguir entre palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EFo6LP37) Identificar, em textos em versos, aspectos rítmicos e sonoros (rimas e organização em estrofes), recursos expressivos semânticos (figuras de linguagem) e nível gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel).
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EFo6LP39) Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora).

(continua)

LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF07LP12) Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF07LP25) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Derivação	(EF07LP27) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF07LP37) Analisar, em textos em versos, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas), semânticos (figuras de linguagem) e gráfico-espaciais (distribuição da mancha gráfica no papel, ilustração).
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF07LP39) Identificar, em textos literários, recursos estilísticos: conotação, comparações, metáforas.

(continua)

LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF08LP12) Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Composição	(EF08LP24) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF08LP33) Interpretar, em textos em versos, efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações), semânticos (figuras de linguagem) e gráfico-espaciais (distribuição do texto e da mancha gráfica na página, ilustração e sua relação com o texto poético).

(continua)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Experiências estéticas	Processos de criação	(EF08LP37) Criar textos em versos compostos por figuras de linguagem (comparações, metáforas e metonímias, ironias etc.).
LEITURA	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
ESCRITA	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF09LP26) Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos adequados ao gênero textual, discurso direto em registro formal ou informal, de acordo com o locutor-personagem, figuras de linguagem etc.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS	Processos de formação e significados das palavras	Estrangeirismos	(EF09LP29) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF09LP39) Analisar, em texto literário, recursos expressivos que provocam efeitos de humor, ironia ou paradoxo.

Fonte: BNCC, Versão Final (BRASIL, 2017b). Elaborado pelo autor.

Em resumo, para o estudo da palavra, temos seis unidades temáticas: categorias do discurso literário; estratégias de leitura; estratégias durante a produção do texto; experiências estéticas; processos de formação e significados das palavras e reconstrução do sentido do texto literário.

Ainda, para o estudo da palavra, temos 15 objetos do conhecimento: avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos; derivação e composição; elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico; estrangeirismos; polissemia; procedimentos estilístico-enunciativos; processos de criação; recursos de criação de efeitos de sentido; reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto; reflexão sobre o léxico do texto; reflexão sobre os procedimentos estilístico-enunciativos do texto; sinonímia e antonímia e uso do dicionário.

Ao analisar os eixos em que se encontravam as habilidades, percebemos que a maior parte delas corresponde ao eixo “Leitura”, que compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos, o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, da fluência e o enriquecimento do vocabulário. Inclusive, o objeto do conhecimento “Reflexão sobre o léxico do texto”, que aparece nove vezes entre os demais

objetos, corresponde à unidade temática “Estratégias de leitura”, dentro do eixo “Leitura”.

Eixos que envolvem estudo do léxico

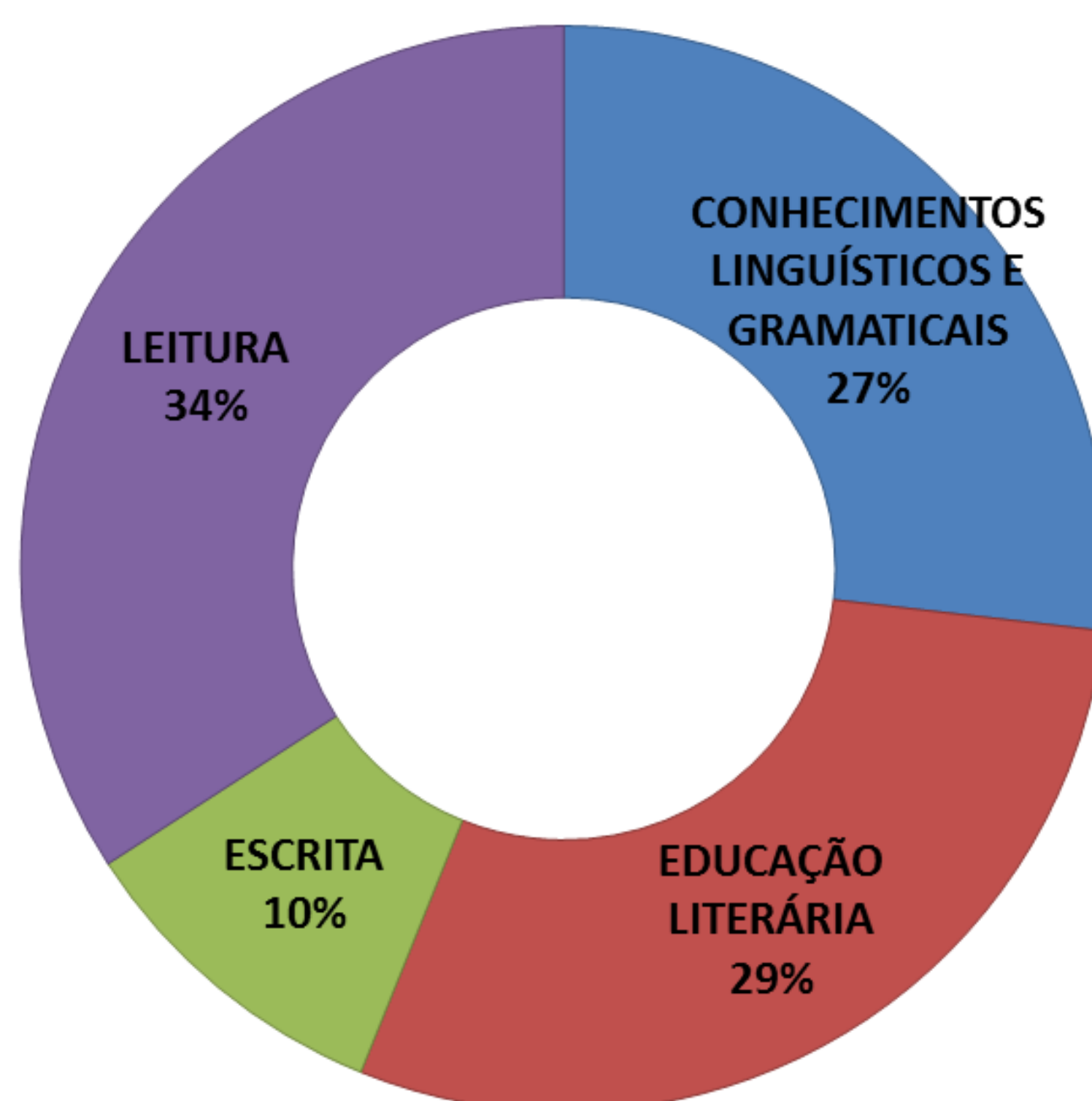


Figura 2 – Percentual de eixos que envolvem estudo do léxico

Isso significa que o envolvimento com o léxico acontece, em sua maioria, por meio de atividades de leitura, ao se inferenciar o sentido das palavras. Ainda que o léxico tenha bastante atenção nesta nova proposta, em contrapartida com orientações e propostas curriculares nacionais anteriores (como os PCN e as OCN), fica em defasagem a habilidade criativa do aluno em usar produtivamente os recursos estilísticos e lexicais de expressão. Ensinar a usar as palavras em diversas situações comunicativas, principalmente como recursos estilísticos de

expressão na produção de textos, ainda é uma atividade incipiente nos documentos oficiais.

Para confirmar isso, levantamos em um gráfico os verbos utilizados para as 41 habilidades selecionadas, de acordo com a taxonomia de Bloom (apresentada no Quadro 1). Podemos perceber que quase 1/3 deles se resume a identificar algo, seguido de inferir, lembrando que reconhecer, localizar, interpretar e agrupar compõem processos cognitivos entre os níveis de aprendizagem de lembrar e compreender. 10% das habilidades estão entre utilizar/criar algo na produção escrita, logo, o desenvolvimento da capacidade de criação, no estudo do léxico, é pouco trabalhado.

Habilidades por meio de processos cognitivos

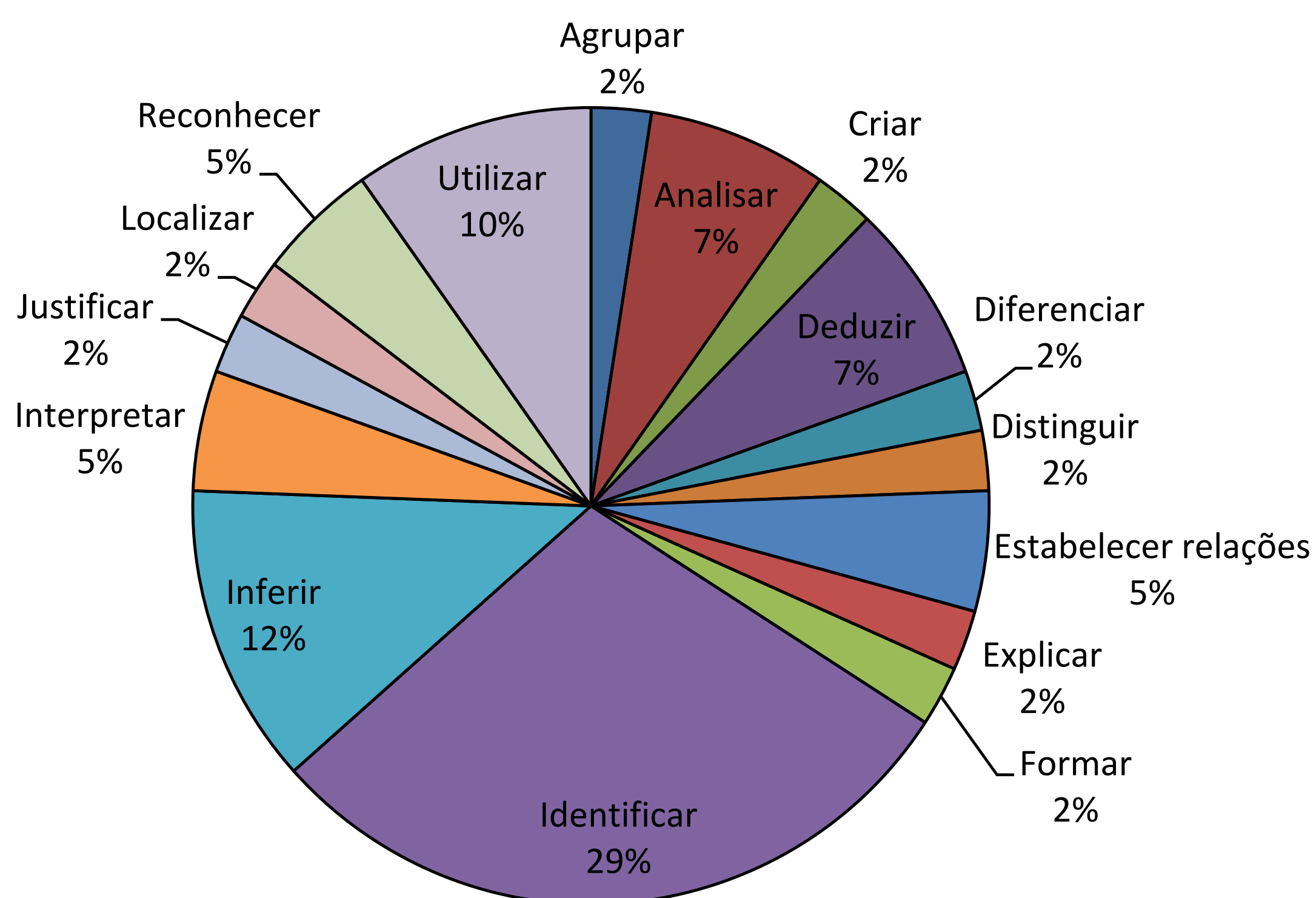


Figura 3 – Habilidades por meio de processos cognitivos

Mesmo assim, é considerável o espaço que o léxico vem ganhando ao longo de 20 anos (desde a publicação dos PCN). Nos Parâmetros, defende-se que a produção de textos merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito, que envolve uma tarefa difícil, de como coordenar decisões sobre o que dizer (organização das ideias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.) (BRASIL, 1998, p. 47). Mesmo com essa orientação para o estudo do léxico na produção escrita e mesmo defendendo que o “trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno” (BRASIL, 1997, p. 63), quando observamos logo em seguida sugestões de atividades, como “aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras” (BRASIL, 1997, p. 63) e “apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente” (BRASIL, 1997, p. 63), continuamos com um trabalho voltado para listas de palavras e não para um contexto discursivo, interativo, como foca o PCN.

Além disso, o PCN defende que trabalhar com a palavra isolada seria tratá-la como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. Afirma ainda que esse tratamento

privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios) e acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos (BRASIL, 1997, p. 83). Porém, essa afirmação faz parecer que itens lexicais são apenas os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios.

A intenção dos PCN em ressaltar a importância do trabalho com o léxico por meio das escolhas lexicais é interessante, mesmo que seja entre atividades de interpretação e produção de textos e não aquelas específicas para esse trabalho, pois é a partir daí que outras propostas começam a abordar o léxico entre seus conteúdos.

Embora os parâmetros não tratem explicitamente do estudo de metáforas e metonímias, destacamos, entre as atividades sugeridas, aquelas que mais se aproximam do estudo delas nos livros didáticos: 1) inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego; 2) identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões.

Na BNCC, temos desde habilidades do 1º ano, como reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos a, no 9º ano, justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas. De um lado, há habilidades essenciais para a produção do sentido, como estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. Por outro, persistem habilidades que privilegiam a forma, como analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Para melhor visualizar essa afirmação, quando separamos as habilidades da unidade temática “Processos de formação e significados das palavras”, podemos perceber entre os processos formais que há orientação para que o aluno identifique as significações que prefixos e sufixos acrescentam à palavra, o que é diferente de distinguir palavras primitivas, derivadas e compostas somente pela sua forma.

Quadro 7 – Habilidades da unidade temática “Processos de formação e significados das palavras”

OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estrangeirismos	(EF09LP29) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
Sinonímia e antonímia	(EF01LP36) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
Sinonímia e antonímia	(EF02LP38) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles.
Derivação prefixal e sufixal	(EF03LP33) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
Uso do dicionário	(EF04LP28) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
Polissemia	(EF05LP31) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
Derivação e composição	(EF05LP32) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.

(continua)

Derivação e composição	(EF05LP33) Identificar as significações que prefixos acrescentam à palavra primitiva
Derivação e composição	(EF06LP28) Distinguir entre palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
Derivação	(EF07LP27) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
Composição	(EF08LP24) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Fonte: BNCC, Versão Final (BRASIL, 2017b). Elaborado pelo autor.

Devido à tradição de não se ensinar processos semânticos entre os mecanismos de formação lexical, é provável que as orientações privilegiem a atenção à estrutura em detrimento ao sentido. Ainda assim, é importante destacar o espaço que o léxico vem ganhando com a análise das propostas e orientações curriculares no Brasil ao longo desses últimos 20 anos.

Com isso, corroboramos a abordagem que é realizada sobre o ensino dos processos de formação de palavras na qual é privilegiada a forma das palavras, por exemplo, classificar mecanismos por derivação e composição. Como vimos, na BNCC permanecessem habilidades dessa natureza, embora

também haja orientação para que o aluno identifique as significações que prefixos e sufixos acrescentam à palavra.

O léxico e o ensino de palavras e sentidos estão no Enem?

Uma forma de avaliar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Criado em 1998, as edições do exame continham 63 questões até 2008. Em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentou uma proposta de reformulação da prova, que passou a ser utilizada como forma de seleção unificada para o ingresso de estudantes nas universidades públicas federais, sendo regulamentado pela Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. As novas edições têm 180 questões para serem resolvidas em dois dias, 45 delas para cada uma das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Como um indicador do nível não apenas do participante, mas de todo o Ensino Médio, os resultados do Enem possibilitam, conforme o Artigo 2º da Portaria Nº 807, de 18 de junho de 2010:

I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;

V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

A Matriz de Referência do Enem a partir de 2009 para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

tem 30 habilidades distribuídas em nove áreas de competência, publicada no Edital Inep nº 3, de 24 de maio de 2012:

Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;

Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;

Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade;

Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade;

Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;

Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;

Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (BRASIL, 2012, Anexo 2).

A princípio, selecionaríamos as competências das áreas 5, 6 e 7, na tentativa de agrupar as habilidades do Enem que permitem o desenvolvimento da competência lexical, sobretudo percebendo os efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão, abordados nas propostas curriculares analisadas.

Habilidades da competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações,

de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Habilidades da competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Habilidades da competência de área 7 -
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre
as diferentes linguagens e suas manifestações
específicas.**

H21-Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras (BRASIL, 2009).

As habilidades dessas competências integram o estudo dos recursos expressivos da linguagem, por meio da sua organização e utilizando seus sistemas simbólicos, com diferentes textos dentro de seus contextos, para a constituição de significados, expressão, comunicação e informação. O problema é que as habilidades da área 5 estão estritamente ligadas ao texto literário e a sua concepção artística. Porém, se a escolha lexical é uma das características

que evidenciarão um estilo próprio do autor de se expressar e essa manipulação da linguagem constrói os efeitos estéticos do texto, levando à intencionalidade do enunciador por meio de um **estilo**, não podemos restringir a análise, a interpretação e a aplicação de recursos expressivos das linguagens ao texto literário como concepção artística, o que sugere a habilidade 16 da Matriz de Referência.

Observando os cadernos de questões do Enem de 2009 até 2016⁶, vemos um aumento significativo de itens que envolvem os estudos com o léxico, especificamente, o conhecimento das várias possibilidades de uso das palavras por meio da sua multissignificação, ocasionando efeitos de sentido.

Se representarmos graficamente como tem sido a abordagem do estudo da palavra ao longo dos anos no Enem, teremos o gráfico abaixo (Figura 4). É um número pequeno relativo à quantidade de itens da prova da área de Linguagens (45 questões). No entanto, temos que levar em conta que essa área é composta pelos componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa e que a matriz de referência compreende 30 habilidades.

6 Os cadernos de provas do Enem anteriores a 2016 podem ser acessados em: <<http://inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 20 nov. 2017. Os cadernos de provas de 2017 já podem ser consultados em: <https://enem.inep.gov.br/#/depois?_k=2g56nq>. Acesso em 20 nov. 2017.

Atividades com estudo do léxico nas provas do Enem

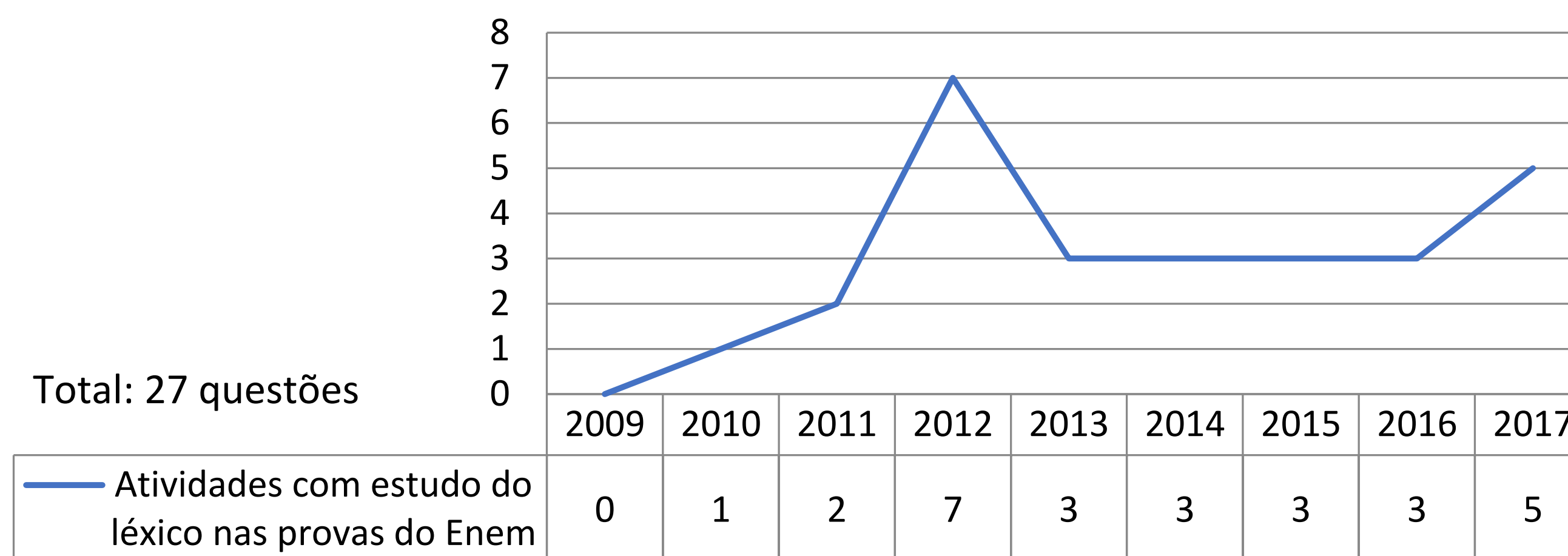


Figura 4 – Número de atividades com estudo do léxico nas provas do Enem

No entanto, como vimos ao longo da apresentação das questões, muitas delas se restringem a classificar ou nomear fenômenos linguísticos, como polissemia, homonímia, estrangeirismo e regionalismo. Isso não significa que repudiamos o ensino dos nomes e seus conceitos, no entanto, devemos também privilegiar o que realmente deve ser significativo para o aluno, de maneira que o estudo das palavras seja realizado para abordar as funções que elas exercem e os sentidos que elas recebem em determinados contextos e cenários.

Assim, ao retomarmos as 27 questões pela sua qualidade, em resumo, temos:

Quadro 8 – Atividades com o estudo do léxico nas provas do Enem

Ano	Questão	Caderno	Matriz de Referência Enem		Habilidade (criada pelo autor conforme objetivo apresentado e processo cognitivo a ser realizado em cada questão)
			Competência /Área	Habilidade	
2010	107	7 - Azul	5	H16	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2011	122	5 - Amarelo	7	H23	Identificar o objetivo do autor por meio da seleção lexical e argumentos utilizados.
2011	121	5 - Amarelo	5	H16	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário
2012	134	7 - Azul	7	H24	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2012	110	7 - Azul	8	H25	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2012	102	7 - Azul	6	H18	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.

(continua)

2012	108	7 - Azul	8	H25	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2012	112	7 - Azul	5	H17	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário
2012	129	7 - Azul	8	H25	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2012	103	7 - Azul	7	H24	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2013	120	5 - Amarelo	7	H23	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2013	106	5 - Amarelo	7	H23	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2013	122	5 - Amarelo	5	H16	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário

(continua)

2014	110	5 - Amarelo	8	H25	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2014	106	5 - Amarelo	7	H24	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2014	101	5 - Amarelo	7	H23	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2015	113	7 - Azul	6	H20	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2015	100	7 - Azul	8	H25	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2015	120	7 - Azul	6	H20	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2016	121	5 - Amarelo	7	H23	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2016	133	5 - Amarelo	6	H20	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.

(continua)

2016	102	5 - Amarelo	8	H26	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2017	10	1 - Azul	6	H18	Identificar elementos lexicais que concorrem para a progressão temática dos textos
2017	12	1 - Azul	6	H20	Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas.
2017	16	1 - Azul	7	H22	Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico.
2017	27	1 - Azul	8	H25	Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir.
2017	38	1 - Azul	8	H25	Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período, escritor ou gênero literário

Fonte: Matriz de Referência Enem (BRASIL, 2009). Elaborado pelo autor.

Realizamos a classificação das questões de acordo com as competências e habilidades

determinadas na Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2008a; 2008b), uma vez que não encontramos documento de orientações do Inep em que essa classificação tenha sido apresentada, da mesma maneira, por exemplo, que a plataforma Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil.

Na tentativa de enquadrar cada questão em uma habilidade mais específica, de acordo com o objetivo apresentado e o processo cognitivo a ser realizado (associar, identificar, analisar, compreender e observar), conseguimos na última coluna do quadro separar as questões em cinco capacidades que o aluno precisa ter para resolvê-las: 1) Analisar um texto por meio dos aspectos literários e lexicais de determinado período e/ou escritor; 2) Associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico; 3) Compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir; 4) Identificar o objetivo do autor por meio da seleção lexical e argumentos utilizados; 5) Observar a realidade linguística variável e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas; e 6) Identificar elementos lexicais que concorrem para a progressão temática dos textos.

Percentual de questões por habilidade

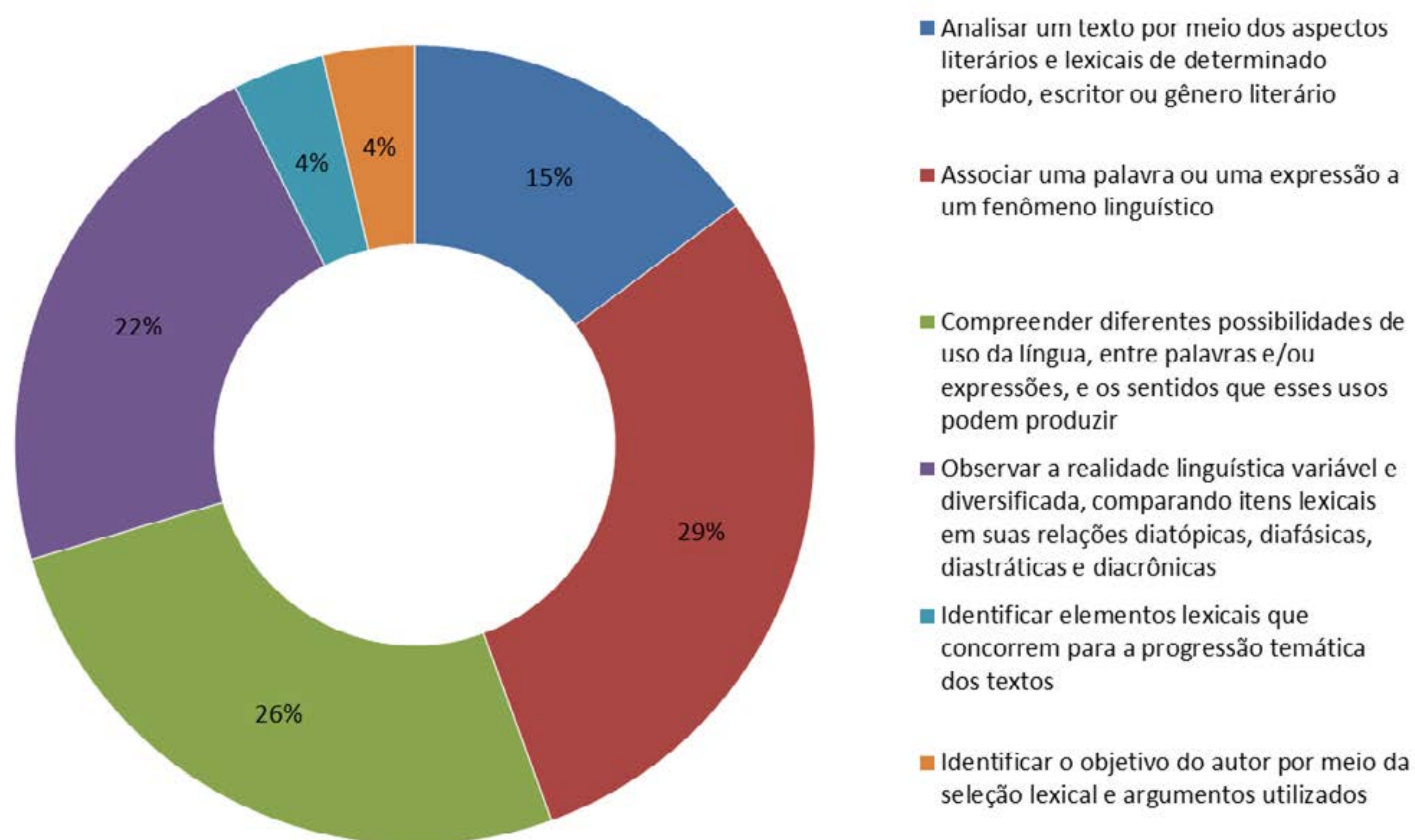


Figura 5 – Percentual de questões por habilidade com estudo do léxico nas provas do Enem

Analisando o percentual de questões por habilidade com estudo do léxico nas provas do Enem, percebemos que as atividades que objetivam associar uma palavra ou uma expressão a um fenômeno linguístico correspondem a 29% dos 27 itens, ou seja, quase 1/3. Isso significa que a preocupação está mais voltada para a classificação e nomeação de conceitos. Essa preocupação faz com que habilidades mais significativas, como “compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir” e “observar a realidade linguística variável

e diversificada, comparando itens lexicais em suas relações diatópicas, diafásicas, diastráticas e diacrônicas”, concorram na mesma proporção entre elas e se sobponham à quantidade de questões cujo foco é a terminologia, e não os processos linguísticos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Matriz de referência para o Enem*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Semtec. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5^a a 8^a série do Ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

**ESTUDO DAS
EXPRESSÕES
IDIOMÁTICAS
EM *O MENINO
NO ESPELHO*:
EXPLORANDO
O LÉXICO EM
SALA DE AULA**

Solange Campos

O estudo bota a boca no mundo¹

Este estudo veicula algumas reflexões acerca da presença das expressões idiomáticas (EI) como componente constitutivo da tessitura textual e sua importância na produção de sentidos em *O menino no espelho*, livro do escritor mineiro Fernando Sabino. A partir dos fundamentos da fraseologia, realiza-se uma breve análise tipológica das expressões idiomáticas nessa obra literária, tomando por base os critérios correspondentes aos aspectos morfosintáticos e semânticos em dois de seus elementos definidores – a natureza estrutural e a conotação –, identificados nos casos mais recorrentes encontrados no romance.

O arcabouço teórico desta investigação se ancora nas contribuições de Ferraz (2004, 2012, 2014), Ortíz Alvarez (2002) e Xatara (1998a, 1998b), no que tange à conceituação e à tipologia das expressões idiomáticas, e nas ideias de Monteiro (1991) acerca da expressividade das palavras, seus componentes semânticos e morfológicos, aliados ao nível sintático, e suas formas de uso. Recorre-se, também, à exploração de alguns pressupostos da Estilística Léxica, como o do efeito causado pela palavra, embasada no princípio

¹ Todas as expressões idiomáticas utilizadas neste estudo foram recolhidas de *O menino no espelho* e explicadas de acordo com o respectivo contexto de uso.

de que, para os leitores de uma obra ficcional, fica mais fácil observar de quais artimanhas o autor se vale para conferir expressividade à narrativa, principalmente pelo uso recorrente das expressões idiomáticas na obra. Apresentam-se, ainda, propostas de atividades de retextualização, termo introduzido por Travaglia (2003) e ampliado por Marcuschi (2001) e Dell’Isola (2007), para serem desenvolvidas com as EI em sala de aula, a partir do levantamento de várias delas presentes no livro.

Inicialmente, as palavras eram estudadas de maneira isolada. Em determinado momento, porém, observou-se que a língua oportunizava combinações estáveis, nas quais havia a perda do sentido normativo dos seus componentes para privilegiar o seu conjunto, surgindo, então, o que se convencionou denominar “expressões idiomáticas”. Estas são definidas como unidades semânticas, sintáticas e lexicológicas, cujo significado não pode resultar dos sentidos isolados dos elementos lexicais que as compõem. Nelas, o sentido comunicativo se soma ao sentido metafórico, resultando na decodificação imediata ou, contrariamente, na impossibilidade de momento da sua compreensão.

As EI pertencem ao grupo das lexias complexas mais empregadas na linguagem cotidiana e chamam a atenção porque facultam aos estudiosos explorar

a riqueza lexical da língua, na qual se deve prestar a atenção. “As EI estão, portanto, à nossa volta, enraizadas em nosso dia a dia. Fazem parte da linguagem comum de registro informal, encontrando-se na modalidade oral ou escrita” (XATARA, 1995, p. 195).

Particularmente, o estudo das EI na literatura torna-se fundamental e se explica pelo fato de esses sintagmas não-composicionais constituírem fontes riquíssimas de conhecimento, por serem encontrados em profusão nas obras brasileiras de ficção. No entanto, observa-se que, apesar de já merecerem pesquisas por parte de linguistas e teóricos da análise do discurso, elas não têm sido objeto de investigação mais sistemática na aprendizagem de línguas. Por outro lado, ao se pensar nessa investigação voltada para a sua presença na literatura, vê-se que são mais escassas ainda as perspectivas. Por esses motivos, dificilmente também se encontrarão estudos centrados em propostas de atividades práticas desenvolvidas com EI em sala de aula para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Sabino dá o ar da graça

Segundo Fábio Lucas (1983, p. 23), “quem conhece a ficção de Fernando Sabino sabe que ela se distribui ao redor de um eixo de humor/temor”. Interessamos explorar neste estudo o primeiro filão,

porque “a [sua] prosa traz de volta o riso, o jogo festivo de palavras, a urdidura de achados da sabedoria popular”. O crítico literário tem razão, pois, envoltos nessa atmosfera lúdica e expressiva, em *O menino no espelho* encontram-se aforismos (“Os incomodados que se retirem” (99)²; “Vem no braço se você é homem” (122)), os ditados (“Quem vai para a cama cedo dorme com as galinhas” (23); “A galinha come milho e o papagaio leva a fama” (26)) e as adivinhas (“O que é que caindo no chão não quebra e caindo n’água quebra?” (16)), além da menção a credices populares (Se ela [a perereca] mija no seu olho você fica cego” (116), para citar alguns.

Fernando Tavares Sabino nasceu em 12 de outubro de 1923³, em Belo Horizonte, e faleceu em 11 de outubro de 2004, no Rio de Janeiro, às vésperas de completar 81 anos. Iniciou sua carreira de escritor aos 17 anos com a publicação de artigos literários no jornal *O Diário*, muito embora já se revelasse um escritor de contos desde os 13 anos de idade. Seu primeiro livro, *Os grilos não cantam mais*, uma coletânea composta de 13 contos, publicado em 1941, foi muito bem recebido pela crítica.

2 Daqui para frente, o número entre parênteses se refere à página do livro *O menino no espelho*, de onde se transcreveu a citação.

3 Sabino nasceu em 12 de outubro, data comemorativa no Brasil do Dia das Crianças. Coincidentemente, o estudo aqui proposto, entre outros aspectos, volta-se para a personagem criança num dado momento da sua infância, recuperada via ficção. Ainda numa feliz coincidência, ao se pensar no motivo recorrente da infância em *O menino no espelho*, observa-se: o autor faleceu no dia 11 de outubro de 2004 na cidade do Rio de Janeiro e, a seu pedido, seu epitáfio foi o seguinte: “Aqui jaz Fernando Sabino, que nasceu homem e morreu menino”.

Em 1942, ingressou na Faculdade de Direito de Belo Horizonte e entrou para o funcionalismo público. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1944 e foi nomeado oficial do Registro de Interdições e Tutelas, mas logo acabou pedindo exoneração. Nesse mesmo ano, publicou sua primeira novela *A marca*. Viajou para os Estados Unidos, onde teve um contato mais próximo com as obras de escritores de língua inglesa. Nesse meio tempo, escrevia crônicas e as mandava para o Brasil. Mais tarde, em 1950, estas foram editadas sob o nome de *A cidade vazia*. Concluiu o curso superior em 1946, quando aqui veio para fazer os exames que faltavam.

Publicou em 1946 seu primeiro romance, *O encontro marcado*. Começou a escrever *O grande mentecapto* em 1947 e só veio a concluí-lo 33 anos depois. No ano seguinte, em 1980, este romance, sucesso de crítica e de público, acabou recebendo o Prêmio Jabuti. Fernando Sabino exerceu também a atividade de editor, juntamente com Rubem Braga, fundando, por volta de 1960, a Editora do Autor e, mais tarde, a Editora Sabiá.

Ao longo de sua vida, contribuiu com inúmeras crônicas e artigos para vários jornais e revistas brasileiros. Além de diversos romances, dedicou-se também à produção de roteiros e de filmes documentários para diversas empresas. No

conjunto de sua obra, sobressai *O menino no espelho*, escrito em 1982 e ilustrado por Carlos Scliar, em que narra as aventuras vividas pelo menino Fernando, ambientadas na cidade de Belo Horizonte. Trata-se de uma autobiografia? É um livro de memórias? É do Sabino menino/criança essa história? Ou se trata de um personagem universal? O tempo desse relato não é possível precisar.

No livro, a imaginação, a fantasia e a brincadeira estão na ordem do dia. Por isso, recolher as expressões idiomáticas foi uma opção neste estudo, por sua presença abundante e variada. Ideologicamente, também representou uma forma de despertar o interesse para a leitura de outras obras do autor. Assim, se as palavras sozinhas podem despertar uma cadeia de reações, o que dizer então das palavras em movimento e das representações imagéticas que as EI possuem?

De boca aberta: o relato

O mundo mágico da infância aparece no decorrer de toda a obra, por exemplo, quando o menino ensina uma galinha a conversar, aprende a voar como os pássaros, visita o Sítio do Pica-Pau-Amarelo ou vive aventuras na selva.

Em forma de relato impressionista, é possível observar nessa obra, como já foi dito, a presença

recorrente de expressões populares, aforismos, adivinhas, linguagem coloquial, intertextos, neologismos, referências a brincadeiras e folguedos, além da presença de credices e ditados populares, que produzem leveza e fluidez, facilitando a recepção pelo leitor. Assim, na medida em que os experimentos linguísticos acontecem, a palavra ganha poder, pois é redimensionada num exercício de linguagem que traz a marca incontestável desse autor mineiro.

Recorre-se a uma leitura de *O menino no espelho*⁴ como uma possibilidade ou flagrante de um determinado momento que se passou. Traça-se, sob a ótica do narrador, a trajetória da infância de um menino nos seus exercícios de ser criança⁵, que abarca, provavelmente, um período cronológico dos cinco aos onze anos. Para o leitor, há não apenas um simples relato, mas o registro de uma certa época com suas peculiaridades, onde se destacam, principalmente, a fotografia e os *flashs*, selecionados para o conhecimento do leitor. Isso se dá nas referências, por exemplo, aos gibis, às marcas de produtos, às obras literárias infantis, à ida ao cinema, à circulação pelos bairros e logradouros de Belo Horizonte de antes, principalmente, o Prado, o Calafate e a Praça da Liberdade após a década de 50.

4 Nessa e em outras obras de Sabino, o que se observa é que “não escapa também ao seu olhar arguto, ao mesmo tempo terno, a criança que há em nós e a tentativa de guardar a pureza, a inocência primordial e fazê-la aflorar, quando menos se espera, por detrás da roupa ou da barba do adulto” (BENDER, 1981, p. 93).

5 A expressão “exercícios de ser criança” foi apropriada do livro homônimo de Manuel de Barros, no qual o poeta mato-grossense lembra o infante na sua vivência plena e total.

A estrutura narrativa de *O menino no espelho* entremostra o Sabino fazedor de palavras, o sujeito escrevente que não só domina o léxico, mas é, também, o experimentador, aquele que manipula os signos num verdadeiro exercício de linguagem capaz de, a cada experimento e com habilidade, dar-lhes vida e cor ou mesmo apresentá-los em situações inesperadas de uso.

Tudo o que o homem aprendeu para dar sentido à sua existência ele organizou em palavras. Penetrando-se nesse reino, entra-se em um universo de lições a serem aprendidas. O sentido de uma palavra não é essencialmente único, delimitado. Com uma mesma palavra, é possível designar coisas variáveis. A palavra ainda pode ser desviada da sua significação própria, o que tem em gramática o nome de linguagem figurada. Assim, a eficiência de uma comunicação linguística depende da escolha adequada das palavras.

Para dar uma mãozinha: a expressividade

Grosso modo, quando se reflete acerca do estilo de um autor, pode-se referir, entre outros aspectos, ao repertório de propriedades ou procedimentos expressivos que ele adota em suas obras. Nesse sentido, há “a necessidade de distinguir dois tipos

principais de estudos estilísticos: os que exploram o estilo de uma língua e os que se centram na expressividade de um autor” (MONTEIRO, 1991, p. 11 *apud* ULLMANN, 1968, p. 121), este último, um dos enfoques deste estudo. Assim posto, “o estilo, em última instância, seria uma forma peculiar [do escritor] de encarar a linguagem com uma finalidade expressiva” (MONTEIRO, 1991, p. 12 *apud* ULLMANN, 1968, p. 121).

Há de se pensar que um bom autor está sempre à procura de uma forma precisa para expressar seu conteúdo, na tentativa de representar um novo tempo, de revelar mudanças no espírito de uma determinada época, de traduzir de forma linguística o seu pensamento e o do mundo que o cerca, para causar revolução.

O escritor está perpetuamente procurando forçar a linguagem a carregar mais do que pode conduzir, incessantemente exercendo uma espécie de delicada violência sobre a linguagem. O motivo real para assim proceder é o seu impulso, o seu desejo de encontrar uma forma precisa para o seu conteúdo. É como se estivesse numa guerra: mas a vitória, se ele a consegue, é, também, uma vitória da linguagem, que assim se vê enriquecida e embelezada (MONTEIRO, 1991, p.15 *apud* MURRY, 1949, p. 114).

Por isso, todo escritor, consciente e esteticamente, tenta veicular o seu pensamento e o seu estar no mundo por meio da linguagem, pois expressivos no seu texto são os fatos linguísticos, que podem ser associados a emoções ou à sensibilidade.

Segundo Monteiro (1991, p. 17), “a característica fundamental da expressividade reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações”, cuja análise, no texto literário, torna-se praticamente inesgotável. Ao se comportar assim, o autor valoriza também a metaforicidade no seu texto, sendo este um dos traços característicos das EI. Tal como acontece com essas unidades polilexicais e à luz das ideias de Monteiro (1991, p. 21), “a linguagem conotativa é extremamente rica, às vezes de difícil decodificação, em face dos múltiplos significados que engloba”.

As EI em uso na linguagem literária, presentes em *O menino no espelho* assim como em outras linguagens, caracterizam-se “pela riqueza de recursos expressivos que facilitam a interação com o destinatário/leitor” [pois], “ao mesclar espontaneidade e imaginação (características da língua falada) à escrita, [o autor] procura atingir leitores situados em diversos níveis sociais e alcançar a eficácia comunicacional” (FERRAZ, 2004, p. 144).

Em *O menino no espelho*, o enunciado idiomático assume certas particularidades, entre elas a enfática (“A gente anda precisando de cortar as asas desse menino” (31)), funcionando como um reforço para o que se deseja realçar, nesse caso, o fato de não deixar o menino fazer nada; a assertiva (“Alguma coisa deslizou junto a meus pés – um rato, certamente, ou mesmo um lagarto. Engoli seco e prossegui” (81)), ao emprestar novo colorido ao enunciado, para clarear a compreensão do leitor; e a eufemística (“Que é que você quer, coisa ruim?” (27)), suavizando a expressão em vez de usar o termo “diabo”.

Quando se particularizam os pressupostos estilísticos voltados para a análise de uma obra literária, observa-se que eles conferem surpresa e humor ao texto, provocam leveza e dinamismo aos relatos e transformam o ato de ler numa atividade prazerosa para o leitor, desvinculada do ato obrigatório em si. Por outro lado, nesse particular, o texto literário se apresenta como *corpus* ideal para que se vivencie a língua materna em algumas de suas possibilidades e potencialidades.

Uma caixa de surpresas: as expressões idiomáticas

O que vem a ser uma expressão idiomática (EI)? Que papel as EI desempenham nos diversos

contextos em que aparecem? De acordo com Xatara (1998a, p. 170), “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”.

Uma característica própria das expressões idiomáticas é que elas apresentam um forte grau de fixidez, isto é, não podemos substituir as palavras que as compõem por outras, nem mudar sua ordem, nem intercalar outras palavras: podemos dizer que alguém fez um determinado trabalho *com um pé nas costas*, mas não seremos entendidos se dissermos que ele fez o trabalho “com um pé no dorso ou na cacunda”, nem que ele fez o trabalho “com um pé inchado nas costas” etc. (ILARI, 2004, p. 78)

À luz das ideias de Ortiz Alvarez (2002, p. 199), entende-se por expressão idiomática

[...] a combinação (sintagma) metafórica de traços característicos próprios que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando da individual para a social) numa determinada língua, apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista estrutural, ela representa uma lexia indecomponível e é constituída por mais de uma palavra. Do ponto de vista semântico, o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à somatória das suas partes; portanto, a interpretação semântica

não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos.

Outro conceito que permeia este estudo é o lançado por Ferraz (2004, p. 144):

As unidades lexicais consideradas expressões idiomáticas são formações que expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamento e têm, dentre outras, como característica principal, o sentido conotativo, apresentando, com isso, interessantes recursos semânticos.

Esse componente conotativo conduz ao propósito de investigar as EI numa obra literária e os efeitos provocados por essas lexias complexas nesse gênero textual, por se tratarem de “uma combinação de itens lexicais em que as palavras não podem ser substituídas ou alteradas na ordem em que são apresentadas” (FERRAZ, 2004, p. 144).

Assim, em “quando a gente perde a cabeça acaba fazendo bobagem” (123) e à luz das ideias de Ferraz (2012), uma estrutura como *perder a cabeça* é uma expressão idiomática porque passou a ter significado distinto de seus constituintes, em que *perder* significa “deixar de ganhar” e *cabeça* se refere a uma parte do corpo humano. Já *perder a cabeça* é a expressão usada para uma situação em que a pessoa faz alguma coisa sem pesar as consequências. Portanto, quando não se pode recuperar a relação existente entre o

significado e a imagem aludida no sintagma, tem-se a expressão idiomática propriamente dita, de sentido totalmente arbitrário. Nela, a conotação (nível do significado) foi preservada e é justamente esse caráter conotativo que permite distinguir a EI de outras lexias complexas. O “conjunto de palavras” que a compõe precisa ser compreendido no seu todo e não no significado individual de seus componentes, além de se considerar o sentido figurado/conotativo da lexia.

As IE constituem um recurso linguístico capaz de veicular valores e visões de mundo de uma dada comunidade por meio de estruturas fraseológicas. São, portanto, recursos estilísticos de linguagem que podem cristalizar uma estrutura fraseológica de caráter metafórico, anônimo e, por vezes, popular, por meio das quais, entre outros aspectos, acessa-se a forma de pensar de determinada cultura; no caso do livro, a Belo Horizonte pós década de 50.

Há determinados critérios para se identificar a EI, e, neste estudo, foram observados alguns deles. Primeiramente, a fixidez. Após ter sido criada e adotada pelos representantes de uma dada comunidade, a EI sofre um processo de cristalização. Nesse sentido, os falantes a aprendem e a repetem sem decompô-la nos seus elementos constitutivos, respeitadas as variantes morfológicas (mudança de elementos gramaticais), lexicais (troca de um lexema) ou por

extensão (adição de alguns componentes), mas sem, contudo, modificarem o seu significado.

Já a expressividade das EI deve-se à sua natureza essencialmente metafórica; é um reforço da função representativa da linguagem, bem como da língua falada, na qual aparecem com mais frequência.

Outra característica dessas unidades fraseológicas é a pluriverbalidade, ou seja, recai sobre o tamanho da EI o número de elementos lexicais presentes na expressão. Ou a sua constituição, a partir de dois ou mais elementos: um deles é a palavra-chave (a que detém a significação) e o(s) outro(s), o(s) auxiliar(es). Assim, o conjunto adquire um sentido figurado, novo, que não se equivale à soma do significado de cada um dos seus componentes. A essa particularidade dá-se o nome de idiomaticidade, já que, como foi dito, o significado global interno é diferente do significado global externo dos constituintes individuais em combinações livres. Por conta disso, outra de suas particularidades é a convencionalidade.

Embora não seja uma particularidade partilhada por todos os estudiosos, pode-se mencionar a combinabilidade como uma das características das EI. Ela está relacionada a uma combinação entre seus elementos, que se dá por motivação sintática,

semântica ou por nenhuma delas. A motivação sintática diz respeito àquelas formadas dentro das regras gramaticais da língua. Em *O menino no espelho* encontramos, por exemplo, a expressão “apelar para a ignorância”, uma variante de “partir para a ignorância” (“Procurava me consolar com a ideia de que me rejeitavam não por jogar mal, mas por ser um dos menores. Não podia nem apelar para a ignorância”, (145)), que representa a combinação sintática verbo + preposição + artigo + substantivo, conforme as normas gramaticais do português. O mesmo não se pode dizer quanto a estar formada por uma combinação semântica, pois não há traços semelhantes entre os significados dos elementos internos que a constituem. Já quanto à tipicidade sintática e semântica, a EI, como unidade fraseológica, não entra na composição de outras unidades. Por apresentarem sentido figurado, as palavras que a constituem assumem conotações que as distanciam do seu sentido primário, fundamental, e são processadas conjuntamente. Vale ressaltar que o seu emprego serve para dar mais expressividade ao discurso.

De orelha em pé: a tipologia das expressões idiomáticas em *O menino no espelho*

Neste estudo, a análise tipológica toma por base os critérios estabelecidos por Xatara (1998a) que correspondem aos aspectos morfossintáticos e

semânticos das EI, a partir de dois de seus elementos definidores: **a) natureza estrutural**, correspondente à análise de natureza morfossintática, que confirma o princípio de complexidade lexical das EI; e **b) conotação**, que faz com que uma expressão seja reconhecida como idiomática, ou seja, o sentido literal de uma sequência de itens lexicais dá lugar ao metafórico.

A natureza estrutural das IE

“Quanto à sua natureza morfossintática, que confirma o princípio de complexidade lexical” (XATARA, 1998, p. 171), foi possível identificar em *O menino no espelho*, especialmente em razão da sua frequência, algumas estruturas mais recorrentes:

a) sintagma nominal: na estrutura textual, a palavra que compõe a expressão está subordinada a um substantivo:

“Mas futebol, como se sabe, é uma caixa de surpresas.” (153) > (um mistério, uma incógnita).

b) sintagma de função adjetiva: quando a expressão exerce a função de um adjetivo:

“vai ver que é por isso que esse nabacinho de uma figa estava gritando pega ladrão” (30) > (de uma figa / desprezível).

c) sintagma adverbial: a lexia complexa determina um verbo fora da expressão, exercendo a função de um advérbio:

“Engoli em seco e prossegui a caminhada ao lado de minha companheira” (81) > (reprimi uma resposta de desagrado).

d) sintagma frasal: geralmente presente em frases exclamativas ou nominais:

“Dia de São Nunca, mamãe!” (47) > (para se referir a um acontecimento que é impossível, improvável).

e) sintagma verbal:

- V + SN

“A gente anda precisando de cortar as asas desse menino.” (31-32) > (não deixá-lo fazer nada).

“Naquela tarde a Mariana [...] deu o ar da sua graça.” (174) > (apareceu depois de muito tempo sumida).

“Saiu da sala para fora catando cavaco e nunca mais voltou.” (120) > (tropeçando, tentando se equilibrar para não cair).

- V + Prep. + SN

“Um dia deu com os olhos na minha prima” (166) > (apreciou-a de longe).

Valor conotativo das EI

Segundo Xatara (1998, p. 171), “as EI possuem uma escala de abstração e podem ser classificadas como”:

a) Fortemente conotativas

Esse tipo de EI não é de tão fácil decodificação, face à dificuldade de se recuperar sua condição metafórica e pelo fato de o sentido literal encontrar-se bloqueado pela realidade extralinguística, como exemplificado nas expressões destacadas:

“Às vezes não diziam nada, pensando na morte da bezerra.” (159) > (ficavam distantes, pensativos, alheios a tudo).

“Alguma esse menino anda arrumando, com esse ar de cachorro que quebrou a panela.” (29) > (jeito ressabiado).

b) Fracamente conotativas

Nessas EI, os componentes semanticamente presentes, de valor denotativo, estão associados a componentes semanticamente ausentes, de valor conotativo, como em:

“Resolvemos fazer greve, matando as aulas de religião.” (115) > (Indo para a escola e desviando do caminho para enganar alguém).

“No fundo, eu tinha feito corpo mole e deixado o Dico passar à frente.” (123) > (embromado).

Abrindo os olhos: as EI de uso coloquial mais frequentes

a) EI comparativas: há na sua estrutura propriedades adjetivas ou verbais e elementos comparantes.

“E partiu como um foguete para cumprir a sua missão” (170) > (muito rapidamente).

“Pois o vimos passar com o nariz esborrachado como uma goiaba bichada.” (181) > (inchado, carcomido).

b) EI hiperbólicas: o exagero, na expressão, tem sua razão de ser nas tendências naturais e sociais da língua falada comum por seu valor expressivo e afetivo:

“Saiu correndo feito doida.” (115) > (em disparada, sem rumo).

“Ela acompanhou com os olhos arregalados a panela no ar [e] botou a boca no mundo” (50) > (revelou algo para todo mundo saber).

c) EI alusivas: ocorrem quando há necessidade de incursão de conhecimentos enciclopédicos que esclarecem o fato ou as personagens referenciadas, para se poder decodificá-la.

“Magricela como a Olivia Palito, [...] parecia um galho seco dentro do vestido escuro.” (112) > (esguia e esperta como a personagem do desenho animado)

“Balançando o corpo roliço de João-Teimoso, regia o canto da molecada.” (117) > (de aparência gorda, além do peso)

d) EI numéricas: alusão a números.

“Depois de mil e uma peripécias, o homem que faz milagres resolveu usar o seu poder.” (40) > (infinitas, infindáveis demonstrações).

e) EI negativas: são usadas apenas na forma negativa, sendo impossível passar para a afirmativa.

“Saí do meu esconderijo [...] como quem não quer nada” (29) > (desconfiado).

f) EI situacionais: são empregadas em situação social precisa ou desencadeadas por uma situação específica.

“ - Cala a boca, Godofredo!

- Cala a boca já morreu!” (26-27) > (ninguém pode me censurar).

g) EI depreciativas: sua principal característica é produzirem efeito pejorativo.

“Cala essa boca, seu filhote de urubu! – gritei” (29) > (garoto negro).

Embora não sejam objeto deste estudo, vale salientar que, no livro, encontram-se, ainda, inúmeras expressões originadas de associações psicológicas; de alusões literárias, folclóricas ou mitológicas; de comparações com os reinos da natureza; de momentos

do cotidiano, enfim, de situações vividas pelas personagens e pelo menino narrador ao longo dos relatos. Além delas, há também espaço destinado às brincadeiras e folguedos. No tecido textual também se identificam os diálogos com outros textos. Nesse laboratório, onde a palavra tem vez e voz, a língua culta e a coloquial expõem uma convivência pacífica e harmoniosa.

Para o que der e vier: atividades de retextualização com as expressões idiomáticas na sala de aula

“Antes que o diabo do papagaio **pusesse a boca no mundo**, eu avisei:”

– Se você falar alguma coisa, mando a Alzira fazer papagaio ao molho pardo para o jantar.

Ele **fez cara de quem comeu e não gostou**, mas ficou calado, vai ver que pensando um jeito de se vingar.” (34)

O pequeno trecho transcrito de *O menino no espelho* deixa entrever expressões idiomáticas de uso comum no dia a dia das pessoas: “pôr a boca no mundo”, uma variação de “botar a boca no mundo”, no seu contexto de uso, significa “contar alguma

coisa que não era para ser dita”. Já “fazer cara de quem comeu e não gostou” indica a insatisfação do papagaio diante da ameaça. As duas expressões têm emprego recorrente no cotidiano do brasileiro e são muito conhecidas nos ambientes nos quais elas circulam.

Na leitura integral do romance, outras tantas EI vêm à tona, transformando essa obra literária num variado celeiro onde podem ser coletadas. No entanto, se nessa, como em muitas outras produções literárias, as EI compõem a tessitura textual, o seu estudo na sala de aula ainda tem sido restrito, para não dizer quase limitado ou inexistente. Assim, após a leitura de *O menino no espelho*, não é mais possível ignorar a contribuição das EI na literatura e no processo de ensino e aprendizagem do idioma para o nativo, face à sua riqueza fraseológica e diante das variadas formas que elas podem assumir, principalmente no que tange às diferentes relações morfossintáticas, motivo pelo qual podem ser investigadas, também, nos livros de literatura.

Não há dúvidas de que a escrita é onipresente na vida de todo indivíduo. E inúmeros textos, nos seus vários tipos e gêneros, circulam na sala de aula, entre os quais as obras de ficção. Como afirma Koch (2014, p. 10) na introdução de seu livro, “à luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da

linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos.”. Na escola, o aluno é, entre outros, um sujeito ouvinte/leitor e a ele o professor deve direcionar textos para que possa, ativamente e num processo contínuo, compreendê-los, construí-los e reconstruí-los. Assim, todo texto é resultado de uma coprodução, em que serão privilegiadas a leitura e a produção, a partir de uma visão sociointeracionista da língua.

Há várias maneiras de trabalhar com textos de tipos e gêneros variados na sala de aula de forma produtiva, motivadora e interativa. Uma das estratégias bastante ricas e que traz resultados positivos para o aluno são as experiências com atividades de retextualização, termo introduzido por Travaglia (2003) e ampliado por Marcuschi (2001) e Dell’Isola (2007), que a definem como uma transformação de um texto em outro da mesma língua. Em outras palavras, trata-se um modo de reescrever um texto em outro do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, mantendo-se a base informacional do texto de origem (MARCUSCHI, 2001; DELL’ISOLA, 2007).

A partir desse conceito de retextualização e das reflexões sobre as EI e o papel que desempenham nos diversos contextos em que aparecem, propõem-

se, neste estudo, algumas atividades para serem realizadas em sala de aula, cujo principal objetivo é o de desenvolver a competência léxico-fraseológica do aluno das séries finais do Ensino Fundamental.

Proposta: As atividades a seguir se relacionam à leitura do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino.

Atividade 1

Habilidade: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Considere o contexto de uso da expressão idiomática e preencha o quadro a seguir, substituindo a expressão grifada por outra de sentido equivalente.

Expressão idiomática	Sentido
“Mas futebol, como se sabe, é uma <u>caixa de surpresas</u> .” (153)	
“ <u>Engoli em seco</u> e prossegui a caminhada ao lado de minha companheira” (81)	

<p>“Naquela tarde a Mariana [...] <u>deu o ar da sua graça.</u>” (174) ></p>	
<p>“Saiu da sala para fora <u>catando cavaco</u> e nunca mais voltou.” (120)</p>	

Atividade 2

Habilidade: Produzir um texto dialogado.

Releia o trecho transcrito do livro e crie um pequeno texto dialogado em que apareçam as expressões idiomáticas destacadas.

“Antes que o diabo do papagaio **pusesse a boca no mundo**, eu avisei:”

– Se você falar alguma coisa, mando a Alzira fazer papagaio ao molho pardo para o jantar.

Ele **fez cara de quem comeu e não gostou**, mas ficou calado, vai ver que pensando um jeito de se vingar.” (34)

Atividade 3

Habilidade: Estabelecer relações entre expressões literais e metafóricas.

As expressões em destaque foram empregadas no seu sentido literal. Crie frases em que essas mesmas expressões sejam empregadas no seu sentido metafórico.

a) “Foi quando dei comigo distraidamente alisando a cabeça de Hindemburgo [meu cachorro], que se aproximara, [de] orelha em pé.” (170)

b) “Ela continuou minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde.” (35)

Atividade 4

Habilidade: Produzir a conclusão de um texto.

Releia as páginas de 164 a 166 do livro, em que o narrador conta a história do seu primeiro amor. Redija um breve conto com esse tema, em que o último parágrafo do texto seja a frase “O que é bom dura pouco.” (166)

Atividade 5

Habilidade: Relacionar expressões idiomáticas a sentimentos, emoções e sutilezas de pensamento.

Leia, atentamente, o romance e transcreva do texto expressões idiomáticas que exemplifiquem as seguintes categorias, explicando o sentido que cada uma oferta à frase:

- a) Emoção:
- b) Ironia:
- c) Humor:
- d) Exagero:
- e) Comparação:

Caindo das nuvens: as considerações

As EI são registros da memória discursiva individual e coletiva de uma comunidade linguística. Os processos linguísticos pelos quais têm origem são objeto de estudo de variadas linhas de pesquisa, em abordagens tanto diacrônicas quanto sincrônicas, semânticas, pragmáticas, morfológicas ou discursivas. Tais unidades fraseológicas têm ilustres representantes na tradição e no cânone literário.

Mas na literatura moderna as EI encontram-se também ricamente representadas, como no romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, pela

valorização dada à linguagem oral, espontânea; à linguagem enquanto sintoma de comportamento social, e à cultura, como sintomática de uma dada região, no caso, a cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, pós década de 50.

Encontradas em tipos e gêneros textuais diversos, neste estudo, as EI constituíram objeto de análise numa obra literária na qual, entre outros aspectos, foi possível demonstrar a sua contribuição, por meio da Estilística Léxica, no que tange à expressividade desses *idiomatismos* na tessitura textual, e principalmente por enfatizar que o texto literário se apresenta como *corpus* ideal para que se vivencie a língua materna em algumas de suas possibilidades e potencialidades. Por isso, nas obras de ficção torna-se possível reconhecer o sentido das EI, pois este se constrói dentro de um determinado contexto. Daí a necessidade de ampliar a forma de abordá-las, para que o tratamento dado a elas deixe de ficar restrito apenas ao seu conteúdo semântico.

Neste estudo, valorizou-se, ainda, a análise tipológica das EI nos seus aspectos morfossintáticos e semânticos, que ganhou realce quando realizada na sua natureza estrutural e nos seus aspectos conotativos e metafóricos. Além disso, o autor, ao privilegiar o nível coloquial da linguagem no seu aspecto informal e a construção de imagens pitorescas

para tecer a narrativa, pareceu denotar intimidade entre os interlocutores (os personagens, o narrador e o leitor), em situação de comunicação descontraída, lúdica, bem-humorada, o que conferiu expressividade e dinamismo ao texto. Com isso, ficou patente que, apesar da opção pelo coloquialismo, não há motivos para considerar o que as EI expressam inaceitável.

Por fim, Sabino, ao dar realce a tais unidades fraseológicas, também se constituiu conhecedor da língua, dos recursos que ela oferece e de suas peculiaridades. Literarizando as expressões idiomáticas, pela veia do humor e da expressividade, pareceu querer tirá-las do lugar comum, da mera repetição nos compêndios ou livros didáticos nos quais aparecem, por vezes, aleatoriamente citadas e colocá-las na leveza da escrita de uma obra literária. De forma prazerosa e lúdica, esse expediente aproxima o livro não só do leitor iniciante, mas instiga o leitor experiente a lê-lo com outro olhar.

Na confluência entre língua coloquial e língua escrita, seria o menino-personagem do livro metáfora do leitor ideal, ou seja, aquele que, via imaginário, experimenta situações de toda ordem, reais ou fictícias, onde tudo pode acontecer? Ou representou aquele agente que facultou ao leitor perceber as IE não como uma irregularidade na língua, mas enquanto um fenômeno sistemático e interessante

a ser desmarginalizado, pois elas constituem um patrimônio imaterial da nossa cultura e necessitam, por tudo isso, ser mais e melhor investigadas?

Pelo que foi exposto, as EI merecem um estudo mais sistemático das suas construções e dos seus elementos lexicais não somente, mas também nas obras de ficção.

Referências

BENDER, F. C. *Fernando Sabino - Literatura Comentada*. São Paulo: Abril, 1981.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERRAZ, A. P. Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. VII. Editora UFMS: Campo Grande-MS, 2014.

_____. Caracterização de unidades sintagmáticas no discurso publicitário. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRS, M. C. T. C. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. VI. Editora UFMS: Campo Grande-MS, 2012.

FERRAZ, A. P.; SOUZA, K. C. O uso de expressões idiomáticas em textos publicitários. *Maestria*, Sete Lagoas, 1, n. 1, p. 143-153, 2004.

ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

LUCAS, F. *A ficção de Fernando Sabino e Autran Dourado*. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1983.

MARCHUSCH, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, J. L. *A Estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

MURRY, J. M. *The problem of style*. Londres: Oxford University Press, 1922.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. *Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. 2000. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. O mundo da fraseologia. *Revista Atasemiótica e Linguística*, v. 10, p. 207-221, 2002.

SABINO, F. *O menino no espelho*. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução retextualização – a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

ULLMANN, S. *Lenguaje y estilo*. Madrid; Aguilar, 1973.

XATARA, C. M. O resgate das expressões idiomáticas. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 39, p. 195-210 1995.

_____. Tipologia das expressões idiomáticas. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, n. 42, p. 169-176, 1998a.

_____. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 42, p. 147-159, 1998. Número especial. 1998b.

Respostas das atividades

Proposta: As atividades a seguir se relacionam à leitura do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino.

Atividade 1

Habilidade: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Considere o contexto de uso da expressão idiomática e preencha o quadro a seguir, substituindo a expressão grifada por outra de sentido equivalente.

Expressão idiomática	Sentido
“Mas futebol, como se sabe, é uma <u>caixa de surpresas</u> .” (153)	um mistério, uma incógnita
“ <u>Engoli em seco</u> e prossegui a caminhada ao lado de minha companheira” (81)	Reprimi uma resposta de desagrado

<p>“Naquela tarde a Mariana [...] <u>deu o ar da sua graça.</u>” (174) ></p>	<p>apareceu depois de muito tempo sumida</p>
<p>“Saiu da sala para fora <u>catando cavaco</u> e nunca mais voltou.” (120)</p>	<p>tropeçando e tentando se equilibrar para não cair</p>

Atividade 2

Habilidade: Produzir um texto dialogado.

Releia o trecho transcrito do livro e crie um pequeno texto dialogado em que apareçam as expressões idiomáticas destacadas.

“Antes que o diabo do papagaio **pusesse a boca no mundo**, eu avisei:”

– Se você falar alguma coisa, mando a Alzira fazer papagaio ao molho pardo para o jantar.

Ele **fez cara de quem comeu e não gostou**, mas ficou calado, vai ver que pensando um jeito de se vingar.” (34)

Atividade 3

Habilidade: Estabelecer relações entre expressões literais e metafóricas.

As expressões em destaque foram empregadas no seu sentido literal. Crie frases em que essas mesmas expressões sejam empregadas no seu sentido metafórico.

a) “Foi quando dei comigo distraidamente alisando a cabeça de Hindemburgo [meu cachorro], que se aproximara, [de] orelha em pé.” (170)

A vizinha fofoqueira ficou de orelha em pé, atrás do muro, para escutar o que as amigas conversavam. (Ficar de orelha em pé, no sentido metafórico, significa acompanhar atentamente)

b) “Ela continuou minha amiga, até morrer de velha, não sei quanto tempo mais tarde.” (35)

Não dirijo sem o cinto de segurança. O seguro morreu de velho. (Ou seja: deve-se morrer de velhice e não por acidentes). O aluno pode criar uma frase com a expressão “seguro morreu de velho”, empregada no sentido de precavido, prevenido.

Atividade 4

Habilidade: Produzir a conclusão de um texto.

Releia as páginas de 164 a 166 do livro, em que o narrador conta a história do seu primeiro amor. Redija um breve conto com esse tema, em que o último parágrafo do texto seja a frase “O que é bom dura pouco.” (166)


Atividade 5

Habilidade: Relacionar expressões idiomáticas a sentimentos, emoções e sutilezas de pensamento.

Leia, atentamente, o romance e transcreva do texto expressões idiomáticas que exemplifiquem as seguintes categorias:

- a) Emoção: “Olhava com raiva para a cozinheira, como a dizer: essa miserável nem para me dar uma mãozinha.” (27) > (ajuda, apoio)
- b) Humor: “A coitada só faltou desmaiar de susto. Saiu correndo feito doida com batata e tudo e foi nos denunciar à diretora.” (115) > (em disparada, sem rumo).
- c) Exagero: “Ela acompanhou com os olhos arregalados a panela no ar [e] botou a boca no mundo” (50) > (revelar algo para todo mundo saber).

d) Comparação: “Pois o vimos passar com o nariz esborrachado como uma goiaba bichada.” (181) > (podre, no ponto de jogar fora).



O ESTUDO DAS COLOCAÇÕES LÉXICAS SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Aparecida Damasceno Netto de Matos

Introdução

É indubitável a importância de se trabalhar com o léxico no âmbito do ensino de línguas. Diante da falta de estudo mais amplo do léxico na Educação Básica (CUNHA, 2012; SANTOS, 2013), particularmente das colocações, este artigo tem por objetivo verificar as peculiaridades das colocações léxicas no português brasileiro, procurando contribuir para a ampliação de repertório lexical do aluno, a partir de exercícios para a sala de aula. Nosso trabalho compila e analisa as colocações léxicas encontradas em textos opinativos e reportagens das revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Época*, de 2015 e 2016, uma vez que esses textos apresentam grande variedade dessas unidades pluriverbais.

De início, abordaremos a Fraseologia e a Lexicologia, mostrando que estas disciplinas linguísticas nos dão sinais sobre como lidar com o ensino do léxico e, principalmente, o estudo das colocações. Em seguida, faremos uma revisão da literatura sobre o assunto, a qual irá se basear, principalmente, em teóricos como Michael Lewis (2008a, 2008b), Igor Mel'cuk (2001) e Corpas Pastor (1996, 2001) e, finalmente, propomos explicitar fundamentos linguísticos dos estudos das colocações léxicas em português como língua materna, além de diferenciá-las de outras unidades fraseológicas.

Utilizamos, para compilação do *corpus* de análise, um programa específico, o WordSmith Tools, e organizamos um quadro com a análise de algumas colocações léxicas.

Contexto histórico da fraseologia

A Fraseologia nos remete a Charles Bally, discípulo de Ferdinand de Saussure, através do trabalho *Précis de Stilistique*, em 1905, quando ela se tornou disciplina linguística. As obras de Bally ultrapassaram fronteiras e se introduziram na antiga URSS, com os trabalhos de V. Vinogradov, e em outros países europeus. No Brasil, mesmo que em diferentes perspectivas, muitos pesquisadores têm-se debruçado sobre os estudos das expressões polilexicais (*multi-word units*). Ferraz (2012, p. 64), por exemplo, considera que “a fraseologia situada no campo dos estudos lexicais, ocupa-se das expressões polilexicais, isto é, combinatórias de dois ou mais elementos lexicais”. Pastor (1996) entende por unidades fraseológicas uma expressão formada por várias palavras, portanto, denominadas unidades polilexicais. Caracterizam-se, ainda, por sua alta frequência de uso e de coaparição de seus elementos integrantes, por sua institucionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica,

por sua idiomaticidade¹ e variação potenciais, assim como pelo grau em que se dão estes aspectos nos diferentes tipos. A fraseologia, portanto, ocupa-se das combinações estáveis de unidades léxicas, constituídas por mais de duas palavras gráficas e seu limite superior é a frase. Dessa forma, para efeito deste artigo, usaremos uma concepção reduzida da fraseologia, pois não iremos além da palavra ou do sintagma. Uma breve revisão pela história da linguística nos mostrou os avanços no domínio da investigação fraseológica para o ensino de português como língua materna, mormente, quando se trata de estudos do léxico, uma vez que a Fraseologia é uma disciplina autônoma e considerada uma subdisciplina da Lexicologia.

Da antiguidade ao século XXI

Não se dá, de maneira uniforme e regular, ao longo da história, a construção de uma ciência. Pelo contrário, o trabalho científico, fruto de uma época, constitui um processo ideológico, filosófico, histórico e socialmente constituído, e requer investigações em torno de uma verdade, num processo retórico, para se chegar a resultados confiáveis. Por isso, a ciência lexicológica é um rico campo a ser estudado.

¹ A idiomaticidade deve ser entendida de duas maneiras diferentes: por um lado, abarca um sentido etimológico, isto é, o que é próprio e peculiar de uma língua e, por outro, interpreta-se como um traço semântico característico das expressões idiomáticas, cujo significado não pode ser deduzido a partir dos elementos que as formam.

Desde a Antiguidade Clássica, os estudos acerca das palavras já eram preocupação de Pesquisadores. No que diz respeito à ciência da linguagem, se considerarmos o longo período em que suas bases vêm sendo construídas, desde a Antiguidade Clássica até o século XX, podemos dizer que, apenas, no final do século XIX se operou uma verdadeira revolução científica, mas a independência da ciência lexicológica é recente. Relegados a um segundo plano, tanto nos anos 50-60 do século XX, com a influência do behaviorismo no processo ensino-aprendizagem e a totalidade da língua como ponto convergente, quanto nos anos 70-80 do mesmo século, com a visão cognitivista desse mesmo processo, os estudos lexicais foram abandonados e o que se viu foram preocupações acerca dos estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Quase nada se fazia com as palavras de uma língua, além de organizá-las. A linguística que se desenvolveu na segunda metade do século XIX, como ciência autônoma, restringiu-se à comparação das línguas umas com as outras. Era o *Método Histórico-Comparativo*. No dizer de Seabra (2015, p. 74), “Havia a impressão, enquanto se utilizavam esse método, de que a palavra era só perfeitamente conhecida, quando se tornava passível de aplicação de leis de evolução formal”.

No final do século XIX, com o crescimento da geografia linguística e o aparecimento da

onomasiologia, estreitamente ligada ao método *Palavras e Coisas*, o interesse linguístico, pouco a pouco, vai se voltando para os aspectos lexicais. De maneira mais sistemática e profunda, a linguística moderna, tendo como precursor Ferdinand de Saussure (1857-1913), não rompeu totalmente com a tradição comparatista e histórica. Seabra (2015) entende que a linguística moderna de Saussure introduziu o *estruturalismo*, ou seja, a concepção de que a língua deve ser considerada como um conjunto de relações, constituindo um sistema que é mais fundamental do que os próprios elementos que o constituem. Saussure procurou demonstrar isso através da metáfora do jogo de xadrez, segundo a qual o que realmente interessa são as regras determinadas pelos movimentos das peças. A partir daí, um grande número de linguistas passou a representar o léxico como o conjunto de² “pedras irregulares de um mosaico” (SALMINEN, 1997, p. 40 *apud* SEABRA, 2015, p. 75, tradução nossa). Segundo Seabra (p. 75), isso “significa que no conjunto do léxico se descrevem subconjuntos organizados, de microssistemas lexicais, em que os elementos possuem um denominador comum”. Depois do estruturalismo de Saussure, os estudos sobre o léxico se avivaram e o significado da língua foi refletido não só como elementos individuais, mas como relacionamentos entre os elementos, o que proporcionou ao léxico uma análise mais produtiva,

² “pierres irrégulières d’une mosaïque.”

em que se inter-relacionam linguagem-cultura-sociedade.

Preconizada por Jost Trier (1931 *apud* SEABRA, 2015, p. 77), a onomasiologia dá início ao estudo dos “campos linguísticos”). O autor vai estudar as palavras visando ao entendimento, mostrando que elas se estruturam como entrançados de fios dentro de um ambiente sociocultural. Suas ideias constituíram uma grande revolução na semântica moderna. Seguindo a linha proposta por Trier, Coseriu (1977) cria os “campos léxicos”, ou seja, uma palavra não tem sentido sozinha, porque só o tem, quando coexiste com outra palavra em um determinado campo. Na década de 80 do século XX, com o advento de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, desponta uma visão transformadora do ensino de língua materna no Brasil, tanto nas concepções teóricas como na prática pedagógica.

Nosso artigo se debruça sobre a Lexicologia, uma vez que ela é, para De Miguel (2009, p. 1, tradução nossa), “a disciplina que estuda o significado das unidades léxicas dumalíngua e as relações sistemáticas que se estabelecem entre elas em virtude de seu significado”³.

³ “La lexicología es la disciplina que estudia el **significado** de las **unidades léxicas** de una lengua y las **relaciones sistemáticas** que se establecen entre ellas en virtud de su significado”.

Cabe mostrar, neste trabalho, em rápidas pinceladas, os estudos em um nível lexical, nomeadamente as colocações, e tudo o que os rodeia, considerando-se, assim, a reflexão de Seabra (2015, p. 73), “o sistema linguístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade em diferentes épocas”. Desse ponto de vista, conhecer o léxico é conhecer a língua em uso, portanto, uma abordagem lexical estaria inserida em uma abordagem comunicativa. Ainda que se tenha feito pouco em relação às palavras de uma língua e os estudos nas nossas escolas se organizem, muitas vezes, em torno de palavras descontextualizadas, com a preocupação da gramática como código fechado, e “o significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa” (ANTUNES, 2012, p. 21), já se buscam, atualmente, possibilidades inovadoras e transformadoras que visem a um ensino interdisciplinar, procurando, dentro da área do conhecimento, noções relevantes como: concepção de linguagem/língua/palavra.

Em tempos pós-modernos, não vale mais uma visão estocada em caixas isoladas, ou seja, focada numa só área do conhecimento, conforme se vê registrado no PCN+ para o Ensino médio (2002, p. 40): “O ensino da gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para

a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual”.

Para tanto, a Lexicologia nos dá sinais de como lidar com o ensino do léxico. Incita-nos a abraçar uma prática docente, na qual o léxico não ocupe um espaço tão reduzido.

Revisitando o conceito de léxico

Afirma Ferraz (2010, p. 1848, tradução nossa) que “O léxico é o modelo linguístico que se relaciona mais de perto com o conhecimento do mundo”⁴. Assim, definir o léxico seria talvez mostrar sua complexidade e sua heterogeneidade já que “designa, convencionalmente, o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”⁵ (NIKLAS SALMINEN, 1997, p. 13, tradução nossa).

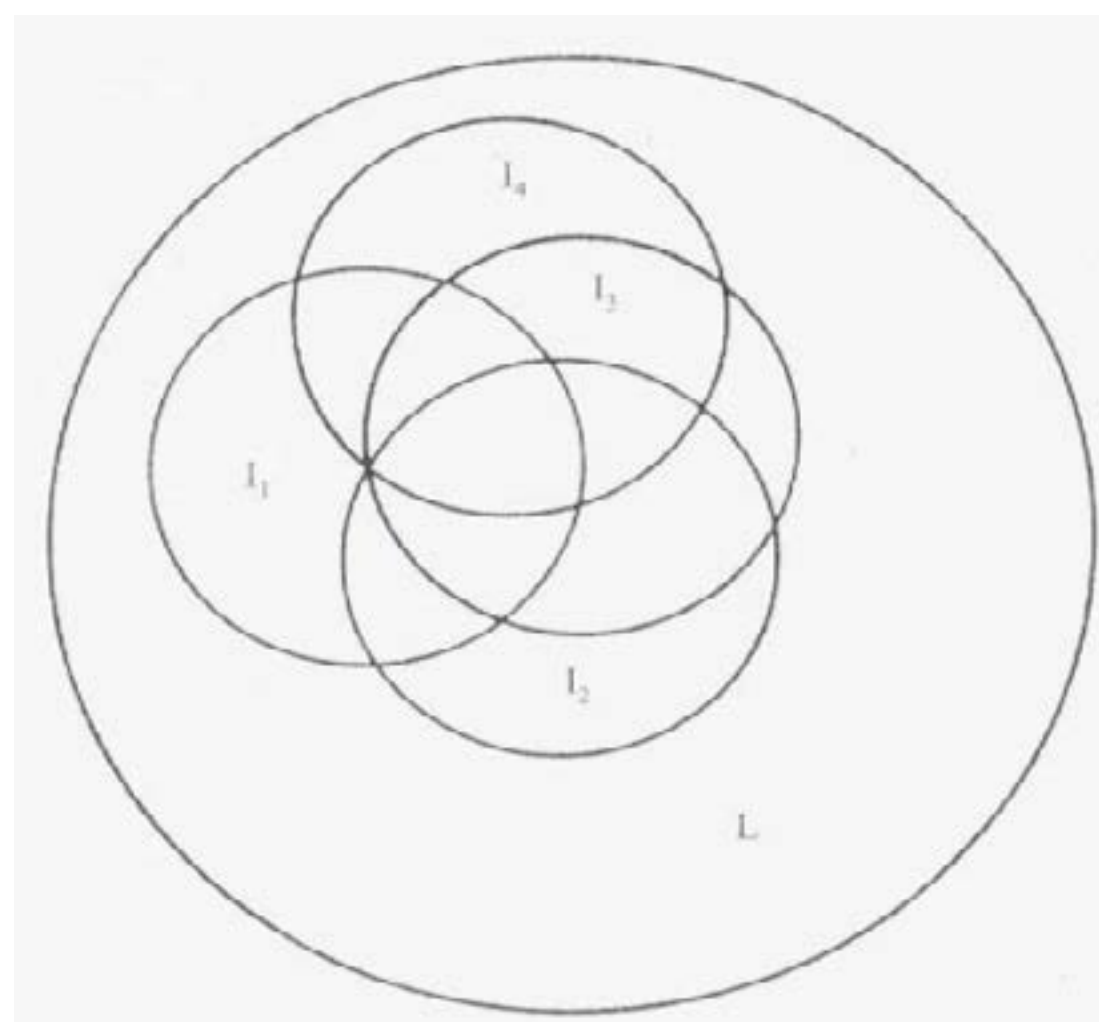
Há uma década, Leffa (2000, p. 3) destacou que a “língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue de outras”. Para o aprendiz, é mais fácil compreender um texto através de seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe.

⁴ “El léxico es el módulo lingüístico que se relaciona más estrechamente con el conocimiento del mundo”.

⁵ “désigne conventionnellement l’ensemble des mots au moyen desquels les membres d’une communauté linguistique communiquent entre eux”.

Hymes (1972, p. 269-293, tradução nossa) afirma que “há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis”⁶. Todos esses conceitos deveriam estar presentes no contexto sócio pedagógico, lugar da prática do professor. O léxico coloca-se numa interseção linguística que absorve caminhos da fonética e da fonologia; da semântica e da pragmática; da sintaxe e da morfologia. É complexo e são vários os estudos que abrangem *As Ciências Lexicais*. Neste artigo, apresenta-se um gráfico de Seabra (2015, p.80), para melhor transparência, sobre a estruturação desse léxico.

Vamos chamar de L o Léxico de uma língua qualquer. É certo que cada indivíduo, membro da comunidade que fala essa língua, domina apenas uma parcela pequena do Léxico global. Vamos chamar de l_1 o léxico total desse sujeito. Outro indivíduo dominaria um repertório l_2 , que coincidirá parcialmente com l_1 ; um terceiro indivíduo disporá de um repertório léxico l_3 , e assim por diante. Onde: $L = l_1 + l_2 + l_3 + \dots = l_n$



⁶ “There are rules of use without which of grammar would be useless.”

Não é nosso objetivo conceituar o léxico, entretanto, enveredaremos pelo universo lexical, nomeadamente, as colocações, e tudo o que o rodeia, considerando-se, assim, a reflexão de Seabra (2015, p. 73): “o sistema linguístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade em diferentes épocas”. Desse ponto de vista, conhecer o léxico é conhecer a língua em uso, portanto uma abordagem lexical estaria inserida em uma abordagem comunicativa.

Gênese e noção de colocação

Não é tarefa fácil o estudo sobre essas expressões. Afinal, o que são colocações?

A noção de colocação não é algo completamente novo, pois desde Saussure (SMADJA, 1989 *apud* PASTOR, 1996) ou em *les groupements usuels y les séries phraséologiques* de BALLY (1951), o trabalho com colocações já se vislumbrava em linguistas da época. Sob diferentes nomes, que resultaram em uma multiplicidade de tipificações, diversos autores trataram o tema “colocações”. Nos meados do século XX, Porzig (1957[1950]) já se interessava por questões intimamente relacionadas com o termo colocação. Para o autor, a relação de sentido entre as palavras para a construção do discurso é muito importante, porque facilita a combinação significativa das

palavras na oração. Para Porzig (1957[1950], p. 124 *apud* PASTOR, 1996), “todas as palavras têm, de certo modo, “um campo de força”⁷ ao redor que determina sua possibilidade combinatória. Assim, cada verbo só pode ter um determinado círculo de sujeitos possíveis e, se é transitivo, de objetos”. Para alguns estudiosos, como Lyons (1966, 1977; DOWNING, 1982, BAHNS, 1987 *apud* PASTOR, 1996), Porzig é considerado um dos precursores do estudo destas unidades pluriverbais).

Costuma-se atribuir a J. R. Firth, em 1957, a introdução de “colocação”, como termo técnico para designar combinações frequentes de unidades léxicas como “desejar ardentemente”. Entretanto, esse autor não deixou claro o que entendia por colocação. Parecia mais interessado no valor estilístico dessas combinações, conforme entende Pastor (1996). Sua teoria semântica dá maior importância ao contexto, ao significado de uma palavra que se baseia em “sentido através da colocação” (*meaning by collocation*).

Entre seus discípulos, destaca-se Halliday (1966 *apud* RAMOS, 1994-1995) que, em seu artigo de 1966, propõe um nível linguístico, chamado “lexis”, independente da gramática, para o estudo das colocações.

⁷ “Todas las palabras tienen, en cierto modo, un “campo de fuerza” alrededor que determina su posibilidad combinatória. Así, cada verbo sólo puede tener un determinado círculo de posibles sujetos y, si es transitivo, de objetos”.

Também na década de sessenta do século XX, com o auxílio do computador e de cálculos estatísticos, Sinclair (1960 *apud* PASTOR, 1996) propõe estudar a coaparição dos elementos. Em estudos posteriores, aprimorou a teoria colocacional com novos conceitos: colocações descendentes e ascendentes.

Dentro da visão semântica, Coseriu (1967 *apud* GRANDA, 2006) fala de certas “implicações sintagmáticas entre palavras” que existem nas línguas naturais com a denominação de “solidariedade léxica”. Do ponto de vista estatístico, para Benson (1986 *apud* BENEDUZZI, 2008), as colocações são frases e construções fixas, identificáveis e não idiomáticas. O autor divide essas unidades fraseológicas em dois tipos: colocações gramaticais e léxicas, que consistem em combinações de substantivo-adjetivo e verbo-advérbio. Segundo Koike (2000 *apud* BENEDUZZI, 2008), Benson constitui a primeira tentativa de apresentar uma taxonomia desse tipo de colocações.

Destaca Corpas Pastor (1996, p. 66) a aceção dessas unidades polilexicais:

[...] unidades fraseológicas formadas por duas unidades léxicas em relação sintática, que não constituem, por si mesmas, atos de fala, nem enunciados; e que devido a sua fixação na norma, apresentam restrições de combinação estabelecidas pelo uso, geralmente

de base semântica: o colocado autônomo semanticamente (a base) não só determina a escolha do colocativo, mas também, seleciona, neste, um sentido especial, frequentemente, de caráter abstrato ou figurativo⁸.

A autora entende por características das colocações:

[...]combinações de palavras estáveis, usuais e institucionalizadas, típicas de uma língua dada e construídas segundo as regras do sistema da língua mencionada, cuja “tipicidade” ou “tradicionalidade”, aprovada pela comunidade falante, determina sua característica de restrição combinatória⁹. (CORPAS PASTOR, 2001, p. 97).

Conforme Lewis (2008a, 2008b, p. 65), “colocação é o fenômeno facilmente observável em que certas palavras coocorrem de maneira aleatória, com frequência, num texto natural”¹⁰.

8 “[...] unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo”.

9 “Combinaciones de palabras estables, usuales e institucionalizadas, típicas de una lengua dada y construídas según las reglas del sistema de dicha lengua, cuya ‘tipicidad’ o ‘tradicionalidad’, sancionada por la comunidad hablante, determina su restricción combinatoria característica.

10 “Collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency”.

Para Mel'cuk (2001, p. 30, tradução nossa):

Uma colocação **AB** de uma língua **L** é um frasema semântico de **L**, de maneira que seu significado 'X' é construído a partir do significado de um de seus dois lexemas constituintes, ou seja, a partir de **A**, por exemplo, e um novo significado -'C' [**X**'= '**A**+**C**'], de forma que o lexema **B** somente expresse 'C' quando associado a **A**.

Discorrer sobre as “funções léxicas”, um dos meios pelos quais a Teoria Sentido-Texto realiza a descrição semântica das lexias, é um dos pressupostos desse artigo, para que o leitor tenha uma breve ilustração sobre o centro da Teoria Sentido-Texto, doravante TST, de Mel'cuk e de seus colaboradores. Apresentada pela primeira vez em Moscou, a teoria reconhece que os elementos do léxico (unidades lexicais) em uma língua, podem estar relacionados com outros em um sentido semântico abstrato. Essas relações são representadas na TST como funções lexicais. São 60 diferentes tipos de funções lexicais, que permitem, entre outras coisas, a descrição das relações como sinonímia/hiperonímia. O mais importante é que elas nos permitem relacionar significados semelhantes, não importando como aparecem na frase. Por exemplo: se um falante quiser expressar o sentido de “muito” a respeito de alguém

11 “A collocation **AB** of language **L** is a semantic phraseme de **L** such that its signified 'X' is constructed out of the signified of one of its two constituent lexemes - say, of **A** - and a signified 'C' [**X**'= '**A**+**C**'] such that the lexeme **B** expresses 'C' only contingent on **A**.”

que é “engraçado”, ele precisa conhecer alguma expressão que, combinada à base “engraçado”, produza o valor desejado “muito engraçado”, ou seja, “engraçado como um palhaço”. Nesse exemplo, entre a base “engraçado” e os colocativos “muito” ou “como um palhaço”, existe uma relação de intensidade que corresponde ao valor de **f**, representado pela **função lexical - Magn**. A representação de uma FL é:

[**Magn** (engraçado)]= como um palhaço.

Para Pastor (1996), no centro da TST, Mel’cuk e seus colaboradores têm desenvolvido a noção de função léxica para descrever a coocorrência restrita das palavras e os fenômenos de derivação. As funções léxicas, que abarcam as relações sintagmáticas e paradigmáticas, apresentam o conjunto da coocorrência léxica restrita de um lexema dado; por coocorrência léxica, Mel’cuk *apud* Gandra (2006, p. 198) entende “a capacidade dos lexemas se combinarem em sintagmas para expressar um sentido dado”.

Sob a perspectiva de Mel’cuk (2001, p. 32, tradução nossa):

Uma função lexical **f** é definida como uma função lexical que se associa a uma específica unidade lexical [=LU], **L**, que é a palavra-chave de **f**. Um conjunto {**L_i**} de expressões lexicais, (mais ou

menos) sinônimas – valor **f** são selecionadas dependendo de **L** para expressar o significado correspondente a **f**: $f(L) = \{L_i\}$ ¹².

O lexema a que se aplica a FL é chamado de “palavra-chave” e o lexema que expressa o sentido, também chamado de “glosa” ou o “papel sintático” da FL é “valor da FL”. Vejamos um exemplo na tabela, conforme nos mostra González (2014, p. 545)

Tabela 1 – Exemplo de colocações

FL	Glosa	Colocação
Magn	‘intenso’	tédio mortal
Magn	‘intenso’	íntima amizade

O Modelo Sentido-Texto (Meaning-Text Model), doravante MST (aparato formal usado para a construção de modelos de línguas naturais), tem como objetivo adaptar-se ao comportamento dos falantes para que, ao se expressarem, não se preocupem em produzir frases corretas ou incorretas, mas, de forma mais rápida e simples, articular um significado. É pertinente repetir que o objetivo do TST é modelar a

¹² “A Lexical Function **f** is a function that associates with a specific lexical unit $\{=LU\}$, L, which is the ‘argument’, or ‘keyword’ of **f**, a set $\{L_i\}$ of (more or less) synonymous lexical expressions—the ‘value’ of **f**— that are selected contingent on L to manifest the meaning corresponding to **f**: $f(L) = \{L_i\}$ ”.

língua a partir de um significado concreto, escolhendo um texto entre todos os possíveis por parte do falante, que, em função do ato de comunicação, elegerá um. Os modelos TST pretendem traduzir essa forma de os falantes se expressarem, a partir de significados de um texto (falado ou escrito). Por isso, são qualificados por Mel'cuk como *tradutivos* (e não *gerativos* ou *transformativos*). O MST privilegia a sinonímia dos enunciados, isto é, paráfrases. Outra característica de um TST é a sua globalidade e integralidade. Vale frisar que são modelos funcionais, ou seja, representam as línguas como um modelo, não como a exata matemática.

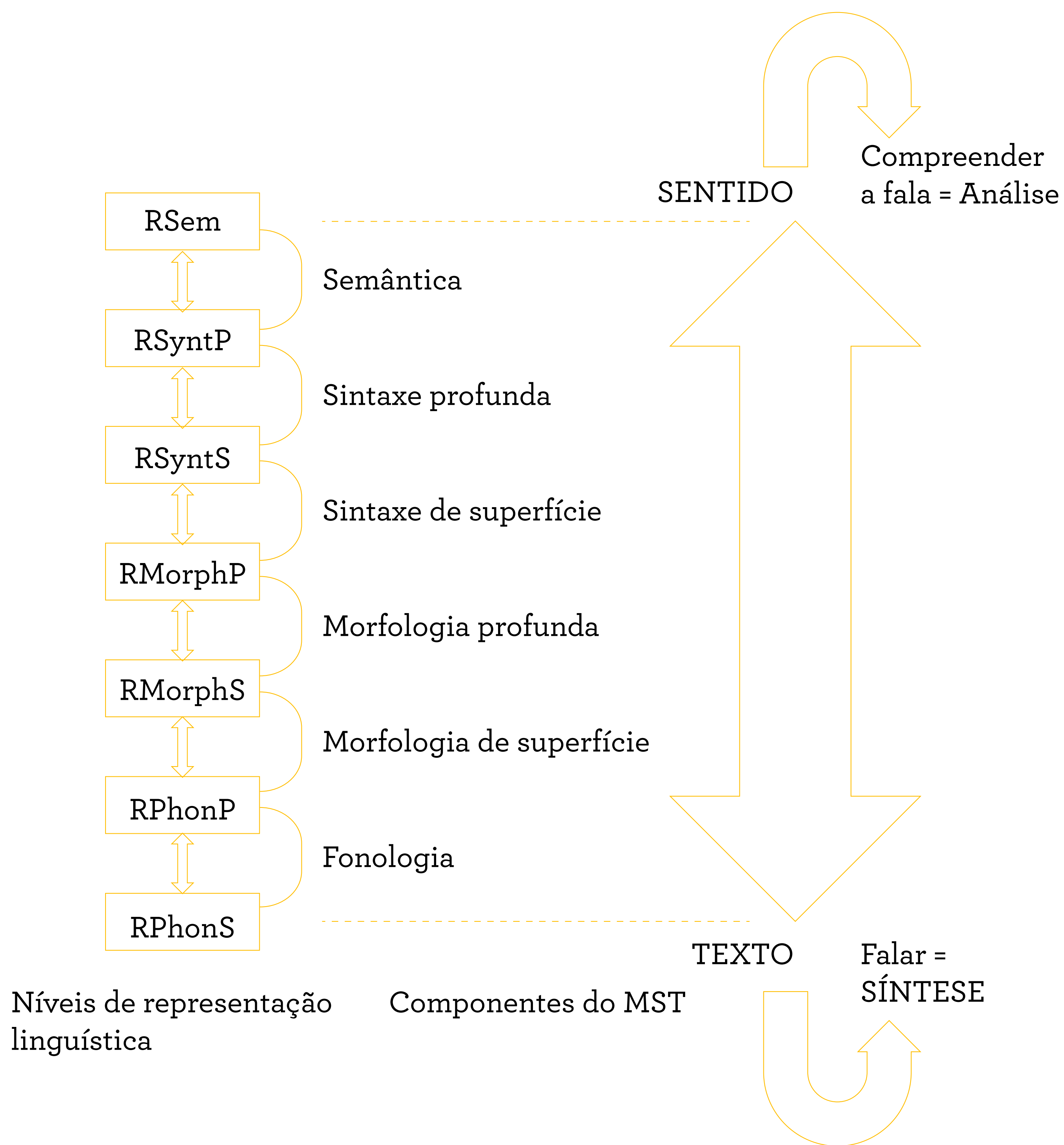
Mel'cuk introduz os conceitos de **subníveis profundo** e de **superfície**, para explicar a composição de seus modelos de representação. O primeiro se refere ao significado (*input*), enquanto o segundo, ao texto (*output*). O autor introduz essa aparente dicotomia entre subníveis profundo e de superfície a fim de conseguir, para um determinado enunciado, sete níveis de representações linguísticas que darão como resultado seis componentes dos modelos TST.

Pires (2016) entende que, neste modelo funcional, a língua é percebida como um mecanismo que permite ao falante: (i) **falar**, ou seja, apresentar a capacidade de corresponder um sentido aos textos de uma língua particular com concretude, num

determinado ato de fala; (ii) **compreender a fala**, isto é, ter a capacidade de corresponder a um texto um determinado sentido, em circunstâncias concretas, de um determinado ato de fala. Juntamente com essa percepção de língua, a TST se fundamenta em três postulados de natureza heterogênea. O primeiro postulado visa ao objeto de estudo da teoria; o segundo visa ao resultado esperado do estudo e o terceiro postulado visa à relação entre a língua e sua descrição. Como resultado dos três postulados, a TST cria um modelo funcional global da língua natural que se apresenta como conjunto de regras, com a seguinte estrutura:

Arquitetura da Gramática da TST
(MEL'CUK,1997 *apud* PIRES,2016, p. 17).

Figura 1 – Arquitetura da Gramática da TST (MEL'CUK, 1997)



A Figura 1 representa o processo de síntese-análise linguística, sendo a síntese um processo que vai do sentido (Representação Semântica) até o texto (Representação Fonológica de Superfície); o caminho

inverso gera o processo de análise. A Representação Semântica é a única representação de Mel'cuk que não atribui a **dicotomia profunda e de superfície**.

Corpas Pastor (1996, 2001) e Mel'cuk (2001) não são os únicos que pesquisaram sobre unidades polilexicais. Numa obra posterior, depara-se com um dos autores que mais importância tem concedido às colocações, Michael Lewis (2008a, 2008b). O autor recorre à coaparição de duas palavras para explicar o fenômeno da colocação, considerando-o um tipo de unidade léxica e o inclui dentro das unidades pluriverbais. Reflete sobre seu caráter arbitrário e assinala que a variação é possível tanto no eixo sintagmático como no paradigmático. Sintagmático, quando a base seleciona um colocativo; pode-se dizer de uma colocação em posição linear: ódio mortal; paradigmático, quando a base seleciona vários colocativos; refere-se a uma posição vertical da colocação: ódio mortal, letal, mortífero.

Dentre os trabalhos de Lewis, destaca-se *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward* (2008a), em que ele reconhece que a grande diferença entre as abordagens lexicais existentes e a chamada *Abordagem Lexical* está na compreensão da natureza dos *chunks*, unidades pré-fabricadas, e na sua potencial contribuição para a pedagogia no ensino da linguagem. O que se tem observado,

no ensino, é excesso de diagnóstico e carência de soluções. Lewis (2008b), porém, em seu livro *Implementing the Lexical Approach – Putting Theory into Practice* sugere tarefas nas quais coloca em prática o estudo das coocorrências de itens lexicais, ou seja, a interação das palavras umas com as outras em um padrão comum de uso. Dito de outra forma, no modelo do autor, *Observe-Hypothesise-Experiment*, o usuário da língua observa, levanta uma hipótese e a testa. É dentro dessa competência comunicativa que o léxico deve merecer uma atenção especial.

Lewis (2008a, 2008b) admite que assim como uma sinfonia não é formada só de notas, a linguagem também não é apenas constituída de fileiras de palavras, isto é, a fluência, tanto na escrita como na fala, não se dá com uma ação separada de palavras. O segredo para se adquirir fluência está na quantidade de itens lexicais estocados em nosso léxico mental. Diante disso, o autor deixa claro que o léxico de uma língua focado somente em palavras isoladas estaria, de fato, limitando seu usuário em seu linguajar; entretantes, outro falante - com conhecimento das mesmas palavras que se agrupam não porque as colocamos juntas, mas, simplesmente, porque coocorrem - naturalmente, possuiria uma competência comunicativa muito mais eficiente. Ainda, nas palavras de Lewis (2008a, 2008b, p. IX), “A Abordagem Lexical é baseada em

uma percepção de linguagem e aprendizagem como essencialmente holística ou orgânica”¹³. Em toda a obra de Lewis (2008a, p. 89, tradução nossa) permeia-se a ideia de que “a língua consiste de léxico gramaticalizado, não de gramática lexicalizada”¹⁴. Portanto, o autor não apenas evidenciou o termo Lexical Approach (Abordagem Lexical) como também colocou em xeque uma das mais sólidas bases do ensino de línguas: a Gramática.

Houve mudanças nas tendências - de tradução de gramática para o método direto da abordagem comunicativa - mas nenhum desses tem enfatizado a importância da competência lexical do aluno sobre a competência estrutural da gramática¹⁵. (SUMMERS *apud* LEWIS, 2008a, p. 115, tradução nossa)

E o autor continua (2008a, p. 115, tradução nossa)

A dicotomia gramática/vocabulário é falsa. Normalmente, quando novas palavras são introduzidas em sala de aula será apropriado não simplesmente apresentar e gravar a palavra, mas sim explorar a gramática da palavra pelo menos

13 “This approach is based on a perception of language and learning as essentially holistic, or organic”.

14 “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”.

15 “They have been changing trends - from grammar translation to direct method to the communicative approach - but none of these has emphasised the importance of the learner’s lexical competence over structural grammatical competence”.

destacando suas principais colocações, e talvez uma ou duas sentenças contendo a palavra¹⁶. Tradicionalmente, o ensino da língua organizou sua entrada e prática em torno do sistema gramatical. Dentro de uma abordagem lexical, maior ênfase é dada à introdução e prática do léxico. [...] Palavras carregam mais significado que a gramática, então, em geral, palavras determinam gramática. Gramaticalizações erradas ou inadequadas não são falhas se elas contribuem para a aquisição geral do aluno¹⁷. (2008a, p. 128, tradução nossa)

Em contraposição à visão objetivista, que concebe a língua apenas como forma, este artigo, também, se apoia no funcionamento da língua em seus aspectos sociais e cognitivos; históricos e discursivos, numa perspectiva epistemológica da linguagem. É nesse ambiente de renovação cultural, política e, também, linguística que Bakhtin(2006, p. 130) entende a língua como um “processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” e a proposta de Marcuschi (2003, p. 19) é que a linguagem pode ser tida como

16 “The grammar/vocabulary dichotomy is a false one. Often when “new words” are introduced into the class it will be appropriate not simply to present and record the word but to explore the grammar of the word least nothing its principal collocates, and perhaps one or two institutionalized sentences containing the word”.

17 “Traditionally, language teaching has organized its input and practice around the supposedly central grammatical system. Within a lexical approach greater emphasis is placed on introducing and practicing lexis. [...] Words carry more meaning than grammar so, in general, words determine grammar. Wrong or inadequate grammaticalisations are not failures if they contribute to the student’s overall acquisition”.

uma faculdade mental, mas o aprendizado se dá no uso dessa faculdade. Da mesma forma, Ferraz (2010, p. 1847), assume: “Entendemos o termo ‘competência léxica’ tanto no sentido do conhecimento que se deve ter para poder utilizar a palavra com propriedade, como no sentido da capacidade de reconhecer, aprender, recuperar e relacionar as palavras no nível oral e escrito”.

Ortiz Alvarez (1998, p. 101) salienta “mais que a aprendizagem das estruturas gramaticais de um idioma: é transmitir uma cultura, a mentalidade de uma nação”. E, finalmente, os PCN (1998, p. 83) atestam: “é relevante a análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico”.

Colocações léxicas e combinações livres

Enfim, nesta parte do artigo, a diferença entre colocações léxicas e combinações livres é pertinente. Segundo Lewis (2008b, p. 25), “colocações coocorrem, mas nem todas as palavras que coocorrem são colocações”¹⁸. Biderman (2001), propondo que as colocações mantêm sua composicionalidade, porque há uma relação entre seus constituintes semânticos, diferencia-as das combinações livres que não expressam nenhuma relação típica entre

¹⁸ “Collocations co-occur, but not all words which co-occur are collocations”.

seus componentes. Elas, por si só, não formam uma unidade lexical, tal como *casa bonita/ampla/amarela*. As combinações livres seriam combinações resultantes da criatividade gramatical do falante no ato da comunicação.

O léxico na sala de aula

Conforme os PCN+ (2002, p. 20)

São quatro os saberes propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura) que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas: *aprender a conhecer; *aprender a fazer; *aprender a viver com os outros; *aprender a ser.

Como se vê, o trabalho do professor de língua(s) não é fácil. É preciso que ele se prepare e se conscientize de que, na prática de sala de aula, deve abrir espaço para “atitudes responsivas ativas” (BAKHTIN, 1992, *apud* ZOZZOLI, 2006, p. 118), ou seja, passa-se de uma abordagem voltada para a comunicação, para o texto e, enfim para o contexto. Bakhtin entende que, na comunicação, há uma interação entre o emissor e o receptor, de tal forma que a fala do emissor está sempre sendo influenciada pela atitude *responsiva ativa* do receptor. Seguindo as pegadas do autor, Zozzoli (2006, p. 118) recorre à noção de *compreensão responsiva ativa* e uma *atitude responsiva ativa* que

acompanha toda a compreensão de uma “fala viva” e de um “enunciado vivo”. Para a autora, *produção responsiva ativa* é a continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como um produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade do texto. A autora insere-se na perspectiva da *pesquisa-ação* em suas etapas mais avançadas, uma vez que só conseguiremos formar alunos produtores de textos quando formarmos também professores produtores e essa formação não se dará através de receituários, porém é indispensável incluir a dimensão prática no próprio arcabouço da pesquisa. Ao considerar não apenas a linguagem verbal, mas também as práticas sociais, observa-se que a dominação de grupos considerados *produtores* encobre ações dos *usuários*, ditos consumidores, para quem é reservado o estatuto de dominados. Essa visão participativa do aluno na sala de aula se estende ao ensino da língua(s) materna.

Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material – os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita –, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. Essa parte subentendida, digamos, “invisível”, está no contexto de

produção do enunciado, em sua enunciação e coenunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores. (CBC Português, 2002, p. 12).

O *Lexical Approach*, quando bem compreendido, trabalha a linguagem não apenas como forma de expressão e comunicação, mas como constituidora de conhecimentos e valores. Michael Lewis (2008a, 2008b) defende um programa educacional em que o ensino de línguas contribua para o desenvolvimento de habilidades do indivíduo, favorecendo uma experiência efetiva na tolerância e na responsabilidade; na confiança e na autoestima.

Nesse sentido, a teoria da “Abordagem Lexical” está em consonância com a proposta do CBC Português, na afirmação:

A tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem. Essa concepção reduziu, 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. Não se pretende negar à língua seu caráter de sistema de signos. É preciso, porém, levar o aluno a compreender que ela é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. (CBC Português, 2002, p. 14).

Evidenciada a proposta geral do artigo, fica a pergunta: qual é a importância da aprendizagem dos *chunks* (colocações léxicas) para a ampliação do repertório lexical do aluno, capacitando-o a reagir positivamente diante de atividades em sala de aula?

Conforme nos aponta Lewis (2008a, 2008b), uma das ideias centrais da “Abordagem Lexical” são as colocações, ou seja, um fenômeno facilmente observável em que certas palavras coocorrem de maneira aleatória, com frequência, num texto natural. Neste artigo, para explicitar nossa proposta de levar, para a sala de aula, o ensino da língua materna, através das colocações léxicas, eis algumas tarefas fundamentadas em Lewis (2008a, 2008b):

Tarefas

a) Desenhe duas linhas até o final da folha de papel e faça três colunas. Escreva um substantivo na terceira coluna. Você pode usar qualquer substantivo que você desejar, um fácil ou um difícil. Agora, escreva um adjetivo na segunda coluna que normalmente

aparece na frente de seu substantivo. Na primeira coluna, escreva um verbo que normalmente aparece na frente de seu substantivo. Passe seu papel para a pessoa de seu lado direito. Tente preencher a primeira e a segunda colunas do papel que você recebeu da pessoa da esquerda. Quando tiver terminado, passe os papéis de novo. Quando você tiver visto todos os papéis de seu grupo, confira as associações que você fez com seu professor. Registre as associações mais usadas.

b) Escreva uma breve definição da palavra “dourada”.

Agora, liste seis substantivos que você pensa que ocorrem muito com o ouro.

Certamente, a sua definição seria algo como “feito com”, ou “procurando por”. Suas colocações provavelmente incluem oportunidade, casamento, idade, meio, menino/garota, aperto de mão.

c) Que pares parecem ter mais significado? Você pode explicar por quê?

1) mansão-casa; 2) andar assiduamente; 3) cuidadosamente atrevido.

d) Trabalhem em duplas. Escrevam uma curta história. Sua história deve conter exatamente 100 palavras, mas você não poderá usar qualquer palavra mais de uma vez. Não é fácil como parece. Não é

impossível tampouco. Lembrem-se, vocês não poderão usar qualquer palavra mais de uma vez, nem mesmo *um, o, é, de, que*. Cada palavra deve ser diferente.

Caminho percorrido

Para ilustrar o trabalho já feito a partir das reflexões acima expostas, queremos mostrar um programa específico, o WordSmith Tools e uma ficha – pesquisa com análise da colocação léxica – *trocar opiniões* – e algumas colocações tiradas de nosso *corpus*.

MODELO FICHA-PESQUISA

Unidade fraseológica: trocar opiniões.

Tipo de unidade fraseológica: colocação léxica.

Estrutura sintática: V+S.

Estrutura Semântica: FL: Oper¹- (formaliza a noção de verbo suporte).

Sentido ou glosa: opinar.

Contexto: “[...] um espaço democrático, onde todos podem trocar opiniões”.

Época, ago. 2015/ p.14

O “Concord”, um dos aplicativos do WordSmithTools, procurará as colocações lexicais ou *chunks* com as quais estaremos trabalhando.

N	Concordance	Word #	Sent. Pos.	Para. Pos.	Sect. Pos.	File
1	dele. O problema é que não existem a pílula da governabilidade, a pílula da	574	25 43%	0 98%	0 98%	Istoe_20_04_2016/o
2	mais recente é a trajetória da chamada pílula do câncer, tornada legal na	33	1 24%	0 5%	0 5%	Istoe_20_04_2016/o
3	impopular. A Dilma presidente e a pílula , de certa forma, têm origem	464	18 54%	0 79%	0 79%	Istoe_20_04_2016/o
4	existem a pílula da governabilidade, a pílula da sensatez ou a pílula do	578	25 62%	0 98%	0 98%	Istoe_20_04_2016/o
5	A parábola da pílula do câncer Luiz Fernando Sá O	4	0 13%	0 1%	0 1%	Istoe_20_04_2016/o
6	, a pílula da sensatez ou a pílula do espírito público. público.	583	25 86%	0 99%	0 99%	Istoe_20_04_2016/o
7	em andamento. Então, a já popular pílula do câncer virou vitamina para	319	10 46%	0 54%	0 54%	Istoe_20_04_2016/o
8	da USP, que não aprovava o uso da pílula antes que se iniciasse o longo e	248	7 40%	0 42%	0 42%	Istoe_20_04_2016/o

N	Word	With Relation #	Texts	Total	Total Left	Total Right	L5	L4	L3	L2	L1	Centre	R1	R2	R3	R4	R5
1	PÍLULA	pílula 0,000	1	12	2	2	1	1				8				1	1
2	A	pílula 0,000	1	11	9	2	2	1	2		4				1	1	
3	DA	pílula 0,000	1	8	5	3		1	1	1	2		2				1
4	DO	pílula 0,000	1	4	0	4							4				
5	CÂNCER	pílula 0,000	1	3	0	3								3			
6	QUE	pílula 0,000	1	2	1	1		1									1
7	É	pílula 0,000	1	2	2	0	2										
8	SENSATEZ	pílula 0,000	1	2	1	1			1								1
9	NÃO	pílula 0,000	1	2	2	0	1		1								
10	GOVERNABI	pílula 0,000	1	2	1	1				1							1
11	past demo lin past demo lin past d ; past past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d																
12	past demo lin past demo lin past d ; past past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d past d																

* Coloca-se uma colocação léxica do *corpus* no campo de busca. No caso, *pílula do câncer*. O aplicativo verificou as palavras que coocorrem com a colocação selecionada. O Concord ainda mostrou quantas vezes a palavra *pílula* coocorreu, por exemplo, com a palavra *câncer*.

Alicerçada em *Corpas Pastor* (1996), usaremos alguns exemplos de colocações selecionadas de nosso *corpus*. As bases aparecem em **negrito**.

Verbo + **substantivo** (objeto) / *chequei documentos* (*Época*, ago., 2015, p. 18-19);

Substantivo + preposição + **substantivo** / *programa de auditório* (*Época*, ago., 2015, p. 14);

Adjetivo + **substantivo** / *curto prazo* (*Época*, 2015, ago., p. 32);

Advérbio + **adjetivo** / *socialmente relevante*
(*Época*, 2015, ago., p. 60);

Verbo + **advérbio** / *aumentou significativamente*
(*Veja*, 2015, dez., p. 68);

Verbo (suporte) + **substantivo**: *Trocar opinião*
(*Época*, 2015, ago., p.14);

Substantivo + preposição + **substantivo**: *Plano de ajuste* (*Época*, ago., p. 42).

Considerações finais

Nos últimos anos, tem-se reconhecido que os falantes possuem um vasto estoque de pedaços lexicais e que esses pedaços lexicais, *chunks* ou *colocações*, são vitais para a produção fluente. Afirma Lewis (2008a, p. VI, tradução nossa), que “Linguagem bem-sucedida é um conceito mais amplo do que linguagem precisa”¹⁹, “é mais eficiente, para o aluno, aprender o todo e dividi-lo em partes do que aprender as partes e ter que aprender o todo como um item arbitrário extra”²⁰ (LEWIS, 2008a, p. 32, tradução nossa). Fluência, portanto, não depende de ter um conjunto de regras e um estoque separado de palavras.

As colocações, parte do léxico, são peças pré-fabricadas, com certo grau de flexibilidade, armazenadas em nosso léxico mental. Um ensino de

19 “Successful language is a wider concept than accurate language”.

20 “it is more efficient to learn the whole and break it into parts, than to learn the parts and have to learn the whole as an extra arbitrary item”.

linguagem, voltado para a aprendizagem de *chunks* (multi-palavras), para aquisição de vocabulário, com base nos pressupostos de Lewis, Pastor e Mel'cuk, nos levou à realização deste artigo, fundamentado em nossa tese de doutorado. Vale lembrar que a aprendizagem das colocações não se limita a listar bases e colocativos, mas que os professores têm que oferecer informações do tipo lexical, semântica e sóciolinguística, ou seja, pelo que se observou, na coleta de nosso *corpus*, tirado das revistas *IstoÉ*, *Veja* e *Época*, de 2015 e 2016, língua e cultura são vivas e mutáveis e a capacidade de comunicação torna-nos diferentes dos animais.

Enfim, espera-se que a análise de uma pequena mostra dessas unidades polilexicais recolhidas e reflexões sobre colocações léxicas possam tirar o léxico do exílio e levá-lo a ocupar a ribalta no ensino de língua materna.

Referência

ANTUNES, I. *Território das palavras. Estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. HUCITEC, 2006.

BALLY, C. *Traité de stylistique française*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1951, v. 1. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

BAHNS, J. *Kollokationen in englischen Wörterbüchern* 1987. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

BENEDUZZI, R. Dissertação (Mestrado em Terminologia e Lexicografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

BENSON, M. Lexical Combinability. *Papers in Linguistic. Edmonton*, v. 18, n. 1, p. 3-15, 1986.

BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. UNESP. In: _____. *Teoria Linguística: teoria lexical e teoria computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 747-757.

_____. A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil. In: BIDERMAN, M. T. C. *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanista /Pontes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. v. 3. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

CORPAS PASTOR, G. En Torno Al Concepto de Colocación. *Euskera* (Real Academia de la Lengua Vasca), v. 46, n. 1, p. 89-108, 2001.

_____. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

COSERIU, E. *Principios de semântica estrutural*. Madrid: Gredos, 1977. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

CUNHA, A. L. da. *Expressões idiomáticas: da linguagem publicitária para a sala de aula*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP). *Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Orientações curriculares para o ensino médio, v.1

DE MIGUEL, E. *Lexicología*. Universidad autónoma de Madrid, 2009.

DE PIRES, C. C. *Colocações lexicais especializadas de bases nominais no domínio da Hemodinâmica: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria Sentido-Texto*. 2016. 113. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156982>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DOWNING, A. Um tipo de relaciones sintagmáticas en inglés, em *Filologia Moderna*. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

ESPAÑOL EN AMÉRICA. *Postulados de la TST*, segunda parte, 2010.

FERRAZ, A. P. *El Desarrollo de la Competencia léxica desde...* IX Congreso Internacional de Lingüística General. Atas del Congreso. Universidade de Valladolid, 2010.

_____. *Caracterização de Unidades Sintagmáticas*. In: APARECIDA, N. I.; SEABRA, M. C. T. C. de. *As Ciências do Léxico: lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora: UFMS. MS. 2012.

_____. *Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical*. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa. 2008.

FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics*. Londres, Oxford University Press. 1957. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

GRANDA, D. A. *Colocaciones Léxicas en el Español Actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá: Universidad de Alcalá/ Universidad de Antioquia, 2006.

GONZÁLEZ, A. O. *Un modelo de actividades para aprender colocações* In: CONTRERAS N. M. (Ed.). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Madrid: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *Lexis as linguistic level*. In: RAMOS, M. A. Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk. *Revista de Lexicografia*, Universidade da Coruña, v. 1, p. 9-28, 1994-1995.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, 1979. p. 269-293. In: ANJOS, L. I. da C. dos. *Enxergando as colocações: para ajudar a vencer o medo de um texto autêntico*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

KOIKE, K. *Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico semántico*. 2000. 224 f. Tese (Doutorado em Filologia) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2000.

LEFFA, W. J. *Aspectos externos e internos da aquisição lexical*. In: LEFFA, W. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2000. V. 1.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: Heinle, 2008a.

_____. *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. London: Heinle, 2008b.

LYONS, J. *Firth's Theory of Meaning*. 1966. In: PASTOR G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

_____. Semantics. 2 vols. Cambridge-Nueva York. Cambridge University Press. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEL'CUK, I. *Collocations and Lexical Functions*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

PORZIG, W. Das Wunder der Sprache. In: PASTOR, G. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

RAMOS, M. A. Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk. *Revista de Lexicografía*, Universidade da Coruña, v. 1, p. 9-28, 1994-1995.

SALMINEN, A. N. *La Lexicologie*. Artigo. Paris, 1977.

SANTOS, A. P. G. *O lugar dos provérbios no ensino de língua portuguesa: uma análise do livro didático de português do ensino fundamental II*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SEABRA, M. C. T. C. de. *Língua, Cultura, Léxico*. In: SOBRAL, G. N. T.; LOPES, N. da S.; RAMOS, J. M. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015 p. 11-80.

SINCLAIR, J. M. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford-Nueva York, Oxford University Press, 1991. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

SMADJA, F. A. *Lexical Co-occurrence: The Missing Link, in Literary and Linguistic Computing*, 1989. In: PASTOR, G. C. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos, 1996.

VALENTE, R. S. Diferenças e Similaridades Colocacionais entre o Português Brasileiro e o Português Europeu. Estudo baseado na Noção de Função Lexical da Teoria Sentido Texto. *IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Université de Montreal, Canadá, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

**O NEOLOGISMO
IMAGÉTICO: UMA
FERRAMENTA
VISUAL À
DISPOSIÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA
LEXICAL**

Sebastião Camelo da Silva Filho

Introdução

O dinamismo é uma característica inerente ao conceito de uma peça de roupa, que, por sua vez, é expresso por práticas sociais e profissionais veiculadas pelos profissionais de moda, situada num determinado espaço e período do tempo.

Esse dinamismo do conceito de uma peça de roupa resulta em uma nova vestimenta devido à articulação de seus constituintes. O uso do conceito de uma peça de roupa por profissionais da moda limita a sua posição no que se refere ao estabelecimento de relações com outros conceitos que integram a estrutura conceitual.

No âmbito desse estudo, podemos referir que o domínio da Moda como uma área do conhecimento é um sistema evolutivo por natureza. A criação no domínio da Moda resulta de uma técnica referente a combinações de elementos já existentes, tais como, formas, volumes, materiais e cores, e tem por finalidade o desenvolvimento de peças de roupas diferentes das atuais e veiculadas através dos desenhos.

A peça de roupa é uma criação neológica motivada, afinal, cada peça é um produto original e único, que, por sua vez, apresenta variados e

distintos constituintes que podem ou não apresentar alguma modificação. A utilização do desenho como instrumento de aprendizagem pode conduzir os professores a repensar suas práticas e metodologias de ensino e, desse modo, contribuir para um ensino inovador, transformador e de qualidade.

A língua: entre a sincronia e a diacronia

A língua é um sistema flexível e aberto, no qual a dinamicidade é uma característica atribuída à coexistência do novo e do antigo. Nesse sentido, lembramos Guilbert (1975) quando refere que a língua é um local em que se encontram duas necessidades contraditórias: a mudança e a estabilização.

Essas duas realidades opostas complementam-se e participam da vivacidade de qualquer sistema linguístico. A língua não pode ser compreendida como um sistema que ocorre apenas no momento atual; é necessário ter em conta os aspectos diacrônicos para ter uma melhor compreensão de seu comportamento na atualidade.

A evolução da língua pode ser examinada a curto, médio ou longo prazo. A esse respeito, Guillaume (2010) diz-nos que a compreensão do fenômeno da evolução de uma língua a longo prazo

permite melhor considerar as transformações que aparecem num curto espaço de tempo.

A autora ainda refere-se que a língua é um sistema em contante mudança. Guillaume (2010) destaca que a assimilação do processo evolutivo desse sistema pode assegurar uma característica de modernidade que seja fiel ao seu funcionamento sintático, morfológico e semântico.

A sincronia e a diacronia representam a interseção do estado passado e atual de um objeto, conexão essa que pode fundamentar o estudo da reutilização de um termo que apresenta conteúdos diferentes em espaços distintos do tempo.

Desse modo, para referirmos a respeito da neologia, importa-nos falar sobre a diacronia como um processo através do qual tanto o conceito quanto o termo representam e veiculam distintas significações ao longo do tempo.

A abordagem diacrônica mostra a sua relevância a partir do momento em que se fala sobre evolução, pois partimos do pressuposto de que algo só evolui em função de seu estado anterior e/ou atual. Essa perspectiva pode contribuir para a sistematização nas áreas do conhecimento, considerando que cada mudança a nível do léxico especializado e a nível do

conceito é provocada por outramudança, no sistema conceitual; por assim dizer, essa mudança afeta as relações entre conceitos, acarretando a alteração de definições dos termos.

Assim, reconhecer a necessidade da abordagem diacrônica para beneficiar o estudo da relação conceito/termo é uma maneira de admitir a ocorrência dos aspectos de evolução e de atualização inerentes às áreas do conhecimento, no caso desse estudo, no domínio da Moda.

O conceito no domínio da Moda

O conhecimento não é uma faculdade humana estática e finita, é um processo dinâmico, não sistemático, ou seja, não obedece a uma linearidade. Ao longo do tempo, é possível identificar as mudanças e atualizações.

Por essa razão, a observação, a percepção e a compreensão são características inerentes ao processo de obtenção de conhecimento. Essa faculdade mental é veiculada através do conceito, que pode ser caracterizado por uma unidade de conhecimento, uma unidade de pensamento ou por uma unidade de comunicação.

O conceito resulta da observação parcial realizada por um indivíduo em relação a um dado objeto que, por sua vez, constitui a realidade de uma área do conhecimento na qual este indivíduo está integrado. Ao mesmo tempo, esse objeto faz parte de um grande universo que, de certo modo, não é possível visualizar em sua plenitude. Apenas a uma parte desse objeto o indivíduo tem acesso e assim consegue conceitualizá-lo através do conhecimento que adquiriu em observações e indagações.

Desse modo, podemos referir que o conceito pode comportar-se como uma unidade individual e, ao mesmo tempo, universal. Essa dualidade é oriunda das diferentes maneiras de conceitualização da realidade que sofre influência recíproca tanto do individual quanto do coletivo.

Assim, podemos referir que a universalidade do conceito resulta na representatividade desse mesmo elemento em relação a uma classe de objetos e não apenas a um único objeto, ou seja, o conceito de universalidade implica uma relação entre as características e/ou atributos e/ou as propriedades gerais dos conceitos que são comuns a um grupo de objetos e que pertencem a uma mesma classe.

Sob essa ótica de pensamento, podemos falar sobre o dinamismo como uma característica inerente ao conceito que, por sua vez, é expresso por práticas

sociais e profissionais veiculadas pelos profissionais de moda, situadas num determinado espaço e período do tempo. Os conceitos são elementos em movimento que estabelecem uma interação em uma mesma área do conhecimento, seja entre os elementos que integram uma mesma classe ou entre classes distintas. A esse respeito, Kuhn (1970) fala-nos sobre a característica arbitrária do conceito. Dessa forma, o conceito pode ser concebido por acidentes pessoais e históricos, que integram as crenças adotadas por uma comunidade específica numa determinada época.

Assim, o conceito resulta numa abstração que se concretiza ao estabelecer uma união com uma unidade linguística que tem por finalidade denominar a realidade abstrata.

O conceito é composto de caracteres, de uma unidade lógica de base e pode ser analisado tendo em conta dois eixos, são eles: a intensão, que representa o conjunto de caracteres que constituem o objeto, e a extensão, que representa o conjunto de objetos no qual se aplica esse conceito (cf. DEPECKER, 2000).

Assim, o uso do conceito de peça de roupa por profissionais da moda limita a sua posição no que se refere ao estabelecimento de relações com outros conceitos que integram a estrutura conceitual. Nessa ótica de pensamento, podemos fazer referência à

evolução conceitual como um processo que apresenta características racionais, uma vez que o profissional de moda, no momento de descrever um novo objeto, deve ter a convicção de que a mudança necessita ser reconhecida como uma nova vertente do conhecimento a ser veiculado.

Assim, além dos autores anteriormente mencionados, podemos citar os trabalhos de outros especialistas que tratam da mudança e atualização do conceito, dentre eles: Dahlberg, (2006), HjØrland, (2009, 2010) e Silva Filho (2013).

O domínio da Moda comporta-se como uma rede de conceitos que se interrelacionam. Não é possível afirmar categoricamente que esse domínio é, na sua plenitude, estruturado e sistematizado, pois tanto os conceitos e as suas respectivas denominações, quanto a estrutura conceitual podem sofrer variações em situação de uso ao longo do tempo.

Apreensão e representação do conceito através do desenho

Tanto a apreensão quanto a representação do conceito são processos subjetivos e ações sociais e culturais, através dos quais o indivíduo descreve a realidade baseada no seu conhecimento.

O conceito é um elemento que, do ponto de vista da conceitualização, pode referir-se a diferentes significações. Assim, a maneira como um indivíduo conceitualiza o objeto de uma dada realidade pode ser distinta de um outro indivíduo que integra essa mesma realidade. Por essa razão, cada *designer* de moda apresenta formas diferentes de sentir, perceber, pensar e refletir sobre a realidade que os rodeia.

Dentro dessa linha de pensamento, lembramos Kleiber (1999); conforme o autor, a nossa conceitualização ou nosso modelo mental em relação ao mundo, na sua maioria, apresenta-se de maneira idêntica com os outros indivíduos, constituindo, desse modo, uma base de entendimento mútuo. Kleiber (1999) ainda refere que essa conceitualização resulta em dois fatores: o primeiro diz respeito a uma experiência perceptiva e o segundo a uma experiência sociocultural, na qual está incluída a dimensão histórica.

A primeira dimensão revela que as propriedades de uma dada realidade são partilhadas pelo senso comum dos indivíduos que integram a comunidade, isto é, essas mesmas propriedades podem apresentar-se como um caráter universal, e até ao mesmo tempo podem ser estáveis. De acordo com a segunda dimensão, os indivíduos de uma dada comunidade podem conceitualizar uma realidade de modos

diferentes, tendo em conta o espaço e a dimensão temporal.

A diferente maneira de apreender um determinado conceito conduz o *designer* de moda a adotar uma postura que satisfaça e atenda aos propósitos de sua releitura acerca de uma peça de roupa. Através desse procedimento, esse profissional da moda pode generalizar ou restringir o seu conhecimento, considerando a sua vivência, experiência ou introspecção.

Assim, podemos mencionar que o traço pessoal desse profissional expressa o seu estilo próprio; cada *designer* de moda apresenta diferentes conteúdos epistêmicos que resultam em distintas maneiras de pensar e conseqüentemente conceber distintas peças de roupas veiculadas por intermédio de desenhos.

O desenho é um conceito. Essa premissa remete-nos à perspectiva defendida por Depecker (2000). O autor aponta que o conceito pode ser descrito por um sistema de símbolos, uma representação visual, um ícone e ainda uma ou várias unidades linguísticas.

Consideramos o desenho como um texto; pois partimos do pressuposto de que é possível ler um desenho pelo fato de se tratar de uma comunicação visual. Para esse estudo, o desenho comporta-se como

um instrumento capaz de representar, de maneira objetiva e clara, o pensamento dos profissionais de moda.

Cada *designer* de moda concebe uma série de desenhos que resultam em peças de roupas que veiculam tendências que se adequam a uma determinada coleção. Autores como Puls (2007, 2011), Gragnato (2008) e Soares (2011), dentre outros, além de evidenciar, através de seus trabalhos, a relevância do desenho para o domínio da Moda, ainda apontam como esses mesmos instrumentos auxiliam no processo de criação de uma determinada peça de roupa.

Por intermédio de um desenho, o conceito de uma peça de roupa é delimitado de acordo com o pensamento do *designer* de moda. No dizer de Puls (2011), o desenho é um recurso cognitivo e perceptivo determinante para solucionar e organizar a fruição das ideias.

Sendo um instrumento responsável pela representação gráfica, fixação e concretização das ideias do *designer* de moda, o desenho comporta-se como uma forma de linguagem expressa por um meio de comunicação permanente, durável e estável e que, de certo modo, ainda está relacionada com a ilustração e a explicação do processo de criação de uma determinada peça de roupa.

Além de auxiliar na visualização das peças por intermédio dos traços e das cores, o desenho é um instrumento através do qual são transmitidas as técnicas e estéticas. Essa ferramenta também pode auxiliar na organização e sistematização conceitual, tarefas fundamentais e imprescindíveis para melhor compreender a peça de roupa concebida pelo *designer* de moda.

A organização e sistematização dos conceitos a partir das relações dos constituintes de uma peça de roupa

Por intermédio dos processos de organização e sistematização dos conceitos, é possível observar e identificar como cada um dos constituintes da nova peça de roupa está relacionado. Por relações, entendemos os vínculos que são estabelecidos entre os conceitos e/ou constituintes, isto é, como ocorrem as ligações entre os constituintes que compõem uma mesma peça de roupa.

Desse modo, os constituintes referentes a um conceito não ocorrem de maneira isolada; é necessário que se estabeleça um agrupamento específico que possa incluir os atributos, as propriedades e/ou as características, de maneira a delimitar os traços

conceituais que serão utilizados para definir o objeto peça de roupa.



Figura 1- Vestido curto

Fonte: <<https://www.shmodafeminina.com/product-page/vestido-estampado-curto-com-manga-curta-e-bolsos-floral-silvana-harnisch>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

A partir do *banner* retirado do *site* SH moda feminina, identificamos os constituintes e as relações estabelecidas entre eles que resultam na peça de roupa, conforme o desenho apresentado na Figura 1.

O desenho em questão mostra apenas a parte frontal do vestido. O vestido é uma peça inteira, isto é, não há nenhuma divisão entre frente superior e frente inferior. A peça em questão é constituída por: manga curta, decote oval, bolsos frontais.

De acordo com o desenho, ainda podemos referir que a peça é concebida com um tecido floral. O *site* ainda contempla outras informações que auxiliam na compreensão da peça de roupa: “vestido curto feminino soltinho, produzido em tecido 100% viscose, manga curta, decote oval, bolsos frontais, modelagem reta e soltinha com recortes laterais que proporcionam leveza, conforto e um estilo despojado sem perder a elegância, ideal para aqueles passeios em dias ensolarados”.

É a partir dessas relações que podemos falar sobre o neologismo imagético.

Neologismo imagético: um estudo sobre o processo de criação no domínio da Moda

A Moda está em constante evolução. As oscilações, transformações, mudanças e atualizações são características inerentes a esta área do conhecimento. O processo de criação tem em conta como o *designer* de moda apresenta soluções para resolver problemas que surgem nas etapas de desenvolvimento desse projeto, que veicula as tendências de mercado, o desejo e a experiência do profissional de moda.

A peça do vestuário é uma criação neológica motivada; afinal, cada peça é um produto original e único, que, por sua vez, apresenta variados e distintos constituintes que podem ou não apresentar alguma modificação.

A esse respeito, lembramos Puls (2007), para quem a criação no domínio da Moda resulta de uma técnica referente a combinações de elementos já existentes, tais como, formas, volumes, materiais e cores, e que tem por finalidade o desenvolvimento de peças de roupas que se diferenciam das peças já existentes.

O uso de um novo conceito pelo *designer* de moda limita a sua posição no que se refere ao estabelecimento de relações com outros conceitos que integram a estrutura conceitual. Assim, partindo do pressuposto de que os conceitos podem apresentar fronteiras tênues, temos em conta que esses elementos podem ocupar espaços semânticos diferentes de acordo com os contextos de ocorrência. Isso pode ser observado a partir da interação entre os diferentes constituintes, no caso, manga, bolso, gola etc., que, articulados entre si, formam a peça do vestuário ou, ainda em outras situações, esses mesmos constituintes podem ser apresentados de diferentes maneiras em distintas roupas, isto é, podem ser inéditos ou objetos já existentes que apresentam alguma modificação.

A título de exemplo, “manga”, como um constituinte que pode integrar uma determinada roupa, apresenta-se de maneiras diferentes em várias peças do vestuário, como podemos verificar através dos exemplos que se seguem, retirados do *blog* Talento (<http://www.talentomoda.com.br/blog/tipos-de-mangas-nas-roupas-femininas/>), acessado em 02/11/2017. A partir desse *site*, identificamos três tipos de mangas: manga bufante, manga japonesa e manga morcego.



Figura 2 - Manga bufante Figura 3 - Manga japonesa Figura 4 - Manga morcego

Por intermédio do desenho, visualizamos as diferenças entre os três tipos e formas de “manga”. Essa ferramenta visual representa um instrumento indispensável à compreensão de um determinado constituinte de uma dada peça do vestuário.

Por meio do glossário da Moda Use Fashion (<http://glossario.usefashion.com/Verbetes.aspx?IdIndice=13&IdVerbete=410>), acessado em 02/11/2017, verificamos como cada um dos termos é definido:

manga bufante: manga que adquire forma arredondada e cheia, por ter sido franzida, ora na cava, ora na boca ou em ambas;

manga japonesa: manga curta, contínua, sem cava;

manga morcego: manga inteiriça que se assemelha à asa de um morcego.

A título de referência, importa ressaltar que um mesmo constituinte de uma determinada peça de roupa pode comportar-se também como um termo; esse comportamento vai depender do contexto onde o constituinte e/ou o termo é utilizado e atualizado. Desse modo, manga, bolso, gola etc. são considerados também como termos.

Nesse contexto de estudo sobre o neologismo, podemos considerar que o conceito de uma peça é único, pelo fato de ela integrar uma dada coleção que se situa num determinado espaço do tempo.

As diferentes maneiras de visualizar e conceber uma determinada peça de roupa conduzem o *designer*

de moda a adotar uma postura que satisfaça e atenda aos propósitos de sua releitura acerca dessa peça. A partir desse processo de criação, podemos falar sobre a peça do vestuário como um neologismo imagético. No âmbito de nosso trabalho, o neologismo imagético comporta-se como um conceito que pode ser visualizado a partir de uma peça de roupa veiculada por um desenho de moda.

Assim, uma peça de roupa, para ser considerada um neologismo imagético, necessita que pelo menos um de seus constituintes seja reconhecido como novo; ou ainda a combinação de constituintes já existentes resultem numa peça do vestuário inédita.

O neologismo imagético é um elemento visual de caráter cultural e social que reflete as transformações que ocorrem no domínio da Moda, através da mudança, renovação ou atualização do conceito de uma dada peça do vestuário.

Dessa maneira, é inquestionável o fato de que os novos conceitos são parâmetros que delimitam a fronteira entre o atual, designado pelo novo, e o passado. Assim sendo, a descrição dos novos elementos que constituem o novo conceito deve ser realizada de maneira clara, concisa e objetiva, de modo a dar conta de que se trata de um novo conteúdo.

O reconhecimento do neologismo imagético dá-se através da relação conceito/termo que é identificada a partir do desenho, conforme veremos a seguir.

A relação conceito/termo identificada a partir do desenho

A difusão do conhecimento é um processo dinâmico, não sistemático, ou seja, não obedece a uma linearidade, daí o surgimento de variados e distintos pontos de vista que procuram explicar através de suas teorias singulares a relação entre o conceito e o termo.

Nesse âmbito de estudo, podemos referir que a relação entre o conceito e o termo não se constitui numa ligação fixa. Tal relação é tocada por uma flexibilidade, ou ainda por uma união convencionalizada entre o conceito e o termo que resulta da experiência de cada profissional de moda.

O termo, como um signo linguístico, é arbitrário, no sentido de que a sua relação com outras unidades lexicais (especializadas ou não) pode delimitar a sua significação a nível do discurso. Assim, podemos falar sobre a dinâmica que ocorre nas áreas do conhecimento, em que o conceito e o termo são

elementos que podem variar tanto sincronicamente quanto diacronicamente.

Desse modo, Faulstich (1998) refere-se ao movimento que o termo executa nas línguas de especialidade. Tal movimento pode ser descrito como um percurso feito no tempo e no espaço, provocando mudanças nessa unidade. Faulstich (2006) reconhece a necessidade de redefinir o conceito de termo para compreender o motivo desta unidade ser afetada pelo fenômeno da variação.

É a partir da relação conceito/termo que se pode alcançar uma estabilidade semântica. Ocorre uma estabilização semântica quando um termo associa-se a um conjunto de características, propriedades e/ou atributos que definem o conceito que ele designa com o objetivo de diferenciá-lo de outros conceitos.

A relação conceito/termo, além de delimitar e descrever o conceito, comporta-se como uma equação que pode ser destinada à denominação de uma determinada peça de roupa ou ainda de um constituinte referente a essa peça. Nessa ligação semântica, o termo representa uma estrutura cognitiva específica que, condicionada pelo contexto de sua utilização, tem por finalidade a denominação dos conceitos que podem ser expressos ou por características, propriedades e/ou atributos comuns a um conjunto de objetos.

Assim, termos como gola, bolso, punhos, decote refletem a maneira como os profissionais de moda veem o mundo, mas devemos considerar que esses mesmos indivíduos apresentam formas diferentes de sentir, perceber, pensar e refletir sobre a realidade que os rodeia e assim passam a designar os conceitos. O termo, mesmo não sofrendo nenhuma transformação na sua forma, é marcado pelo movimento no tempo, quando absorve um novo conceito.

A frequente mudança que permeia a relação entre conceito e termo refere-se à própria natureza instável do conteúdo dessa unidade terminológica que, dentre outros motivos, resulta do cruzamento da modelização sociocultural e de uma estratificação histórica, que, de certo modo, conduz o termo a características variacionistas.

Para a realização deste estudo, não basta apenas reconhecer, analisar e descrever os neologismos imagéticos por intermédio do desenho; importa-nos falar sobre essa ferramenta visual como um recurso didático que pode trazer contribuições para o ensino no domínio da Moda.

O desenho como um recurso didático que pode apoiar o ensino da neologia

Diante desse contexto, referimos que o conhecimento ainda é transmitido quase exclusivamente por intermédio da linguagem verbal (oral e escrita); enquanto a imagem, como um instrumento que pode ser relevante para a compreensão do mundo real, é desprivilegiada.

A linguagem visual está fortemente presente no domínio da Moda; a utilização do desenho como instrumento de aprendizagem pode conduzir os professores a repensar sobre as práticas e as metodologias de ensino e, desse modo, contribuir para um ensino inovador, transformador e de qualidade. Cabe ao professor utilizar o desenho como um recurso didático, aliado a uma metodologia de ensino que seja capaz de transmitir o conteúdo ao aluno de forma clara e precisa.

O desenho é um recurso visual que representa a vivência de um profissional de moda. Também é importante referir que esse mesmo desenho é uma ferramenta que pode ser identificada nos dicionários, isto é, uma entrada do dicionário pode vir acompanhada de uma imagem a fim de melhor representar a sua definição. Desse modo, o próprio dicionário pode

ser incluído no processo de desenvolvimento da competência lexical.

No âmbito desse estudo, podemos falar ainda de competência lexical como um processo através do qual se identificam os novos conceitos que um termo pode absorver. Tal processo é contínuo pelo fato de que as unidades lexicais especializadas estão à mercê de um frequente processo evolutivo. Diante desse contexto, o estudo sobre o neologismo pode ser um suporte para o desenvolvimento da competência lexical.

Esse exercício, além de permitir ao aluno observar a criação neológica como um processo produtivo para a área da Moda, ainda dá possibilidade a esse indivíduo de apreender, identificar e conhecer os conceitos relativos a um dado termo.

A título de referência, a neologia pode ser compreendida como um processo de caráter tanto linguístico quanto conceitual, responsável por enriquecimento, atualização e modernização do vocabulário das áreas do conhecimento. Partindo desse pressuposto, estamos diante de um fenômeno que concede às áreas do conhecimento a vitalidade expressa através dos novos termos.

Nos trabalhos desenvolvidos por Alves (2002), Ferraz (2009, 2010), Cabré (2000), Pruvost e Sablayrolles (2003), Silva Filho (2009, 2013, 2016), Boulanger (2010), dentre outros, constata-se que, a partir do estudo sobre o neologismo, se pode observar e descrever a construção da identidade de um novo conceito ou de uma nova particularidade de um conceito.

O neologismo técnico e científico, como um resultado do processo de criação terminológica, caracteriza-se por ser um termo que denomina um novo conceito num dado momento do discurso e que passa a ser utilizado por um número considerável de membros de uma comunidade científica nas variadas situações de comunicação.

O neologismo é um signo linguístico como outro, associando um significado e um significante. A questão é um ou vários destes pólos do triângulo semiótico que modificam as suas relações e afetam o signo no seu conjunto (cf. PRUVOST; SABLAROLLES, 2003).

Para dar conta do redimensionamento do conceito de neologismo, é necessário considerar as contribuições que o desenho pode proporcionar ao processo de criação neológica. Nesse caso, podemos referir sobre a emergência de teorias para subsidiar a concepção de metodologias que possam tratar da análise e descrição do desenho como um instrumento

que representa a peça de roupa como um todo e cada um dos constituintes referentes a essa mesma peça.

A fim de melhor observar o papel dos desenhos na organização e representação dos conceitos relativos a uma dada peça de roupa, concebemos um *corpus* multimodal.

Constituição do *corpus* multimodal

A constituição do *corpus* multimodal pode ser considerada uma metodologia que resulta de uma reflexão teórica que apoia tanto a sistematização dos desenhos quanto a análise e descrição das relações dos conceitos relativos à nova peça de roupa. O *corpus* deste trabalho é constituído por 4 *banners* que veiculam 7 desenhos de moda, relativos aos anos de 2014, 2015 e 2017:

2014 – o *banner* veicula dois desenhos que se referem a distintas peças de roupa; o primeiro desenho veicula a parte das costas e o segundo representa a parte frontal;

2015 – o *banner* contempla apenas o desenho da parte da frente da peça de roupa;

2015 – o *banner* conta também com a parte da frente da peça do vestuário;

2017 – o *banner* apresenta três desenhos da parte frontal de três peças de roupas distintas.

A título de esclarecimento, para efeitos de desenvolvimento deste trabalho, não é necessário definir o *banner*, mas apenas o desenho da peça de roupa.

A utilização de um *corpus* multimodal pode auxiliar na identificação das transformações, mudanças e atualizações que resultam na evolução das peças de roupas.

Uma outra característica do *corpus* é a utilização de *banners* que apresentam datas distintas. A esse respeito, podemos referir que o fator tempo é relevante quando nos referimos aos estudos sobre os neologismos. Assim, o tempo é um aspecto crucial para o estudo dos processos de evolução e mudança que ocorrem nas áreas do conhecimento.

Através dos trabalhos realizados por Allwood (2008), Williamson (2009), Knight (2011) e Prieto Velasco (2012), evidenciamos a necessidade e a relevância de se desenvolver pesquisas em *corpus* multimodal.

O conceito de *corpus* multimodal está vinculado à existência de vários graus de multimodalidade. (cf. PRIETO VELASCO, 2012, p. 2). Para Allwood (2008), o termo “multimodalidade” está relacionado a várias características, dentre elas: a visão. Em se

tratando do desenho, a sua percepção é realizada através da visualização. Os corpora multimodais são constituídos para dar conta, também, das formas não-verbais. A sua constituição é realizada mediante objetivos pré-estabelecidos para o desenvolvimento do estudo a ser realizado.

Por meio do *corpus* multimodal, é possível evidenciar e elucidar as soluções e conclusões acerca do desenho que veicula a peça do vestuário.

Análise e descrição de dados

Para a realização da análise e descrição do desenho das peças de roupas, adotamos uma legenda para identificar e ainda diferenciar o termo do conceito. Tendo em conta esse fato, a referida legenda apresenta-se da seguinte maneira:

“aspas” para indicar o conceito e/ou constituinte;
/barras oblíquas/ para se referir ao termo e ao neologismo imagético.

/Franja/ é o termo que utilizaremos para analisar e descrever o neologismo imagético.

Desse modo, teremos em conta somente como é estabelecida a relação de “franjas” com os demais constituintes da peça de roupa.

Além das análises e descrições, consideramos as informações relativas ao constituinte em questão veiculadas pelos *sites* e *blogs* de onde retiramos os *banners*.

Para efeitos de referência, além de comportar-se como um termo, “franja” pode ser considerado um conceito e ainda um constituinte de um conceito.

Inicialmente, vejamos como o supracitado termo é definido em dois dicionários *on-line* da Língua Portuguesa:

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: «Obra de passamaria constituída por fios, torcidos ou não, para guarnecer peças de vestuário, estofos, etc.». Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/franja>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Dicionário online de Português: «Ornamento formado por fios pendentes que guarnece um vestido, uma blusa, etc.». Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/franja/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Ambas as definições consideram /franja/ como um produto constituído por fios, mas também identificamos particularidades em relação à suprarreferida unidade lexical especializada. Na primeira, /franja/ pode resultar de “fios torcidos ou

não”; enquanto na segunda definição, identificamos os conceitos “ornamento” e “fios pendentes”. Desse modo, cada uma das definições contribuem para apresentar conceitos distintos e variados de “franjas”. A seguir, passamos à descrição e análise de “franjas”:

Banners relativos ao ano de 2014



Figura 5 - 2014 – o *banner* veicula dois desenhos que se referem a distintas peças de roupa; o primeiro desenho veicula a parte das costas e o segundo representa a parte frontal. Blog Bottero (<https://www.bottero.net/blog/dicas/franjas-2014/>)

Em ambos os desenhos, o constituinte “franjas” é colocado na parte inferior do vestido; essa relação ocorre por intermédio de detalhes de “franjas torcidas”.

No primeiro desenho, o comprimento das “franjas” vai abaixo do joelho, diferentemente das “franjas” do segundo desenho, em que o comprimento vai até o tornozelo.

Conforme o *blog* (<https://www.bottero.net/blog/dicas/franjas-2014/>), o conceito de “franja” apresentado no verão de 2014 é: “fina”, “longa” e “cheia de movimento” e apresenta “tons primários e fechados”.

Banners relativos ao ano de 2015



Figura 6- 2015 – o *banner* contempla apenas o desenho da parte da frente da peça de roupa. Blog Denize Sperafico (<http://www.denizesperafico.com/tag/chic/>)

Como no desenho acima, o constituinte “franjas” situa-se na parte inferior da peça de roupa. A disponibilização desse constituinte encontra-se de forma assimétrica; o comprimento vai até abaixo do joelho.

De acordo com o *blog* (<http://www.denizesperafico.com/tag/chic/>), o conceito de /franjas/ para o ano de 2015 é apresentado da seguinte maneira: “alongam o comprimento do vestido”, “criar o efeito midi”, “estilo feminino e sedutor das dançarinas de jazz da década de 20”, “jeito moderno”, “muito elegante” e “visual vintage”

Banners relativos ao ano de 2015



Figura 7 - 2015 – o *banner* conta também com a parte da frente da peça do vestuário. Site La Vetrina (<http://www.lavetrina.com.br/noticia/173/franjas---tendencia-2015>)

Diferente dos desenhos anteriores, o constituinte “franjas” está situado nas mangas do vestido; essa relação ocorre através de detalhes de “franjas torcidas”. O comprimento das “franjas” vai até o antebraço.

Ainda referindo-se ao ano de 2015, o *site* (<http://www.lavetrina.com.br/noticia/173/franjas--tendencia-2015>) refere-se ao conceito “franja” da seguinte forma: “criam movimento”, associadas a um certo “estilo hippie e folk”, “looks mais casual” para o dia a dia.

Banners relativos ao ano de 2017



Figura 8 - 2017 – o *banner* apresenta três desenhos da parte frontal de três peças de roupas distintas. *Site* Fashionismo (<http://www.fashionismo.com.br/2017/03/franjas/>)

Por fim, nos três desenhos que veiculam a parte frontal dos vestidos, observa-se que o constituinte “franjas” faz parte de toda a peça de roupa. No primeiro desenho, “franjas” é utilizado na parte superior, isto é, tem início no ombro e estende-se ao longo do braço; observa-se também a utilização de “franjas” na parte inferior. É necessário referir que esse constituinte está disponibilizado de forma assimétrica; o comprimento das “franjas” vai abaixo do joelho.

Do mesmo modo que no primeiro, “franjas” é utilizado no segundo desenho, porém, o constituinte em questão é utilizado como detalhe em cima do busto esquerdo e estende-se até a cintura. Já no terceiro desenho, o constituinte “franjas” é utilizado ao longo de todo vestido, isto é, tem início abaixo do busto e estende-se abaixo do tornozelo.

O conceito de /franjas/ está identificado no *site* como: trio “franjado” e “movimento”. (<http://www.fashionismo.com.br/2017/03/franjas/>). Os desenhos aqui analisados são criações apresentadas na NYFW 2017.

Observa-se que cada um dos *blogs* veicula distintamente os conceitos de /franjas/. Diante desse fato, verificamos que, para cada distinta disponibilização do conceito “franja”, a peça do

vestuário apresenta uma particularidade que a diferencia de outra peça. Desse modo, podemos afirmar que cada peça é um neologismo imagético, se considerarmos que é a partir do desenho que identificamos essa particularidade em cada item do vestuário.

Considerações finais

Com base nas análises e descrições, podemos referir que o estudo sobre o desenho com o objetivo de identificar o neologismo imagético é uma contribuição relevante e valiosa para os estudos sobre neologismo.

Este trabalho permite que alunos de *design*, estilismo e moda possam tanto reconhecer e identificar os constituintes de uma peça de roupa quanto sistematizar, organizar e relacionar esses mesmos constituintes.

Referências

ALLWOOD, J. Multimodal Corpora. In: LUDELING, A.; KYTO, M. (Eds.). *Corpus Linguistics. An International Handbook. Handbooks of Linguistics and Communication Science*. Berlin/New York: de Gruyter, 2008. p. 207-225.

ALVES, I. M. Neologia técnico-científica e análise de corpus. *VI Simpósio Ibero-Americano, Terminologia, desenvolvimento e identidade nacional*. Edições Colibri/ILTEC. Lisboa, 2002. p. 139-149.

AUMONT, J. *A Imagem*. Campinas: Editora Papirus, 2002.

BOULANGER, J.-C. Sur l'existence des concepts de «néologie» et de «néologisme». Propos sur un paradoxe lexical et historique. *Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les llengües romaniques*. Edició a càrrec de M. Teresa Cabré, Ona Domènech, Rosa Estopà, Judit Freixa i Mercé Lorente. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2010. p. 31-74.

BESSÉ, B. Le Domaine. *Le sens en terminologie*. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. (Dir.). Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p. 182-197.

CABRÉ, M. T. La Neologia como medida de la vitalidad de las lenguas. La neología en el umbral de siglo. In. *Atas do I Simposi sobre Neologia*. Observatori de Neologia, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 2000. p. 85-108.

DAHLBERG, I. Knowledge Organization: a new science? *Knowledge Organization*, v. 33, n.1, p. 11-19, 2006.

DEPECKER, L. Le signe entre signifié et concept. In: BÉJOINT, H.; THORION, P. (Dir.). *Le sens en terminologie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p. 86-121.

DURY, P. La dimension diachronique en terminologie et en traduction spécialisée: le cas de l'écologie. In: CANDEL, D.; FRANÇOIS, G. (Org.). *Aspects diachroniques du vocabulaire*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen, 2006. p. 109-124.

DURY, P.; PICTON, A. Terminologie et diachronie: vers une réconciliation théorique et méthodologique. *Revue française de linguistique appliquée*. Terminologie, orientations actuelles, v. XIV-2, p.31-42, 2009.

FERRAZ, A. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso del material auténtico en la enseñanza de PLE. *IX Congreso Internacional de Lingüística General*. Universidad de Valladolid, 2010. p. 1846-1859.

_____. Neologismos semânticos na publicidade impressa: uma abordagem cognitivista. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (Org.). *Asciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009. v. IV, p. 65-80.

FERRAZ, A.; SILVA FILHO, S. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. In: FERRAZ, A. P. (Org.). *O léxico do Português em estudo na sala de aula*. Araraquara: Letraria, 2016. p. 9-30.

FAULSTICH, E. A Socioterminologia na Comunicação Científica e Técnica. *Revista Ciência e Cultura - SBPC*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 27-31, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200012>. Acesso em: 11 abr. 2017.

FAULSTICH, E. Entre a sincronia e a diacronia: variação terminológica no código e na língua, *Actas da VI Riterm*, Havana, Cuba. 1998. Disponível em: <<http://egroups.unb.br/il/liv/enilde/documentos/HAVANA98.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

GUILLAUME, A. Diachronie et synchronie: passerelles (étymo)logiques – La dynamique des savoirs millénaires. In: DUTEIL-MOUGEL, C.; RASTIER, F. (Coord.). *Texto! Revue électronique de l'Institut Ferdinand de Saussure*. v. XV, n. 2, 2010. rubrique « Repères pour l'étude ». Disponível em: <<http://www.revuetexto.net/index.php?id=2558>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

GRAGNATO, L. *O desenho no design de moda*. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2008.

HJØRLAND, B. Concepts, paradigms and knowledge organization. *Paradigms and conceptual systems in knowledge organization: proceedings of the Eleventh International ISKO Conference*. 23-26 February 2010. Rome, Italy. GNOLI, C.; MAZZOCCHI, F. (Eds.). Ergon Verlag, 2010. p. 38-42. (Advances in Knowledge Organization)

HJØRLAND, B. Concept theory. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60, 8, s. p. 1519-1536. 2009.

KLEIBER, G. Problèmes de Sémantique, la polysémie en questions. *Presses Universitaires du Septentrion*. Paris, 1999.

KNIGHT, D. The future of multimodal corpora. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 391-415, 2011.

KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Second Edition. Enlarged. University of Chicago Press. Chicago and London, 1970.

PRIETO VELASCO, J. A. A Corpus-based Approach to the Multimodal Analysis of Specialized Knowledge. *Language Resources and Evaluation*, 21, p. 1-21, nov. 2012.

PULS, L. M. O desenho como ferramenta universal: O contributo do processo do desenho de moda na concepção do projeto de design de vestuário. *Moda palavra E-periódico*, Florianópolis – Universidade do Estado de Santa Catarina, 4 (8), p. 1-5, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/modapalavra/edicao13/index.php>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. Desenho Técnico: Padrões de representação gráfica para produtos do vestuário. *III Jornada de Pesquisa do Ceart*, Florianópolis, 3 [s.n.]. Núcleo de Comunicação. p. 1-15, 2007.

PRUVOST, J.; SABLAYROLLES, J.-F. *Les Néologismes*. Paris. Que sais-je? 2003.

SAGER, J. C. Pour une approche fonctionnelle de la terminologie. In: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. (Dir.). *Le sens en terminologie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p. 40-60.

SILVA FILHO, S. O desenvolvimento da competência lexical a partir da análise e da descrição do neologismo semântico identificado através da relação imagem/texto veiculado por banners da área da Publicidade. In: *Anais do VI SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*. 19 a 21/10/2016. Uberlândia. Minas Gerais, p. 1270-1283, 2016. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais_sielp_2016.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017

_____. *Polissemia Nominal Diacrônica, do conceitual ao linguístico: Relações lexicais a partir dos corpora de especialidade*. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Cotutela entre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. Terminologia e diacronia – pressupostos para o estudo sobre a neologia semântica. *II Congresso Internacional de Neologia das Línguas Românicas* – CINEO. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 05 a 08 de Dezembro de 2011.

_____. Neologia semântica: aspectos culturais e sociais de um novo termo. In: *Atas do Encontro Internacional Lugares da Lusofonia*, realizado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, 26 e 27/01/2009, p. 153-160.

_____. A variação e a relação conceito/termo: uma questão de ponto de vista. *Revista Trama*, v. 6, n. 12, p. 75-88, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/5121/3828>>. Acesso em: 10 dez. 2017

SILVA FILHO, S.; CONTENTE, M. A criação neológica nas variantes portuguesa e brasileira. In: *Atas do II SIMELP – Simpósio Mundial de Estudo de Língua Portuguesa*, Évora (Portugal), 6 a 11/10/2009. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg1/05.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017

SOARES, E. C. *Design de corpos: uma análise na comunicação entre designers de moda e modelistas*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2011.

WILLIAMSON, R. El diseño de un corpus multimodal. 2009. Disponível em: <<http://ela.cele.unam.mx/doctos/ela46/ELA46txt9.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

Autoria e organização

ADERLANDE PEREIRA FERRAZ

Possui pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2015, 2005), doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e em Linguística Aplicada, atuando principalmente nas seguintes subáreas: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, especialmente com os seguintes temas: ensino do léxico; neologismos, fraseologismos, lexicografia pedagógica, linguagem publicitária.

BÁRBARA NEVES SALVIANO DE PAULA

Doutoranda da área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Letras (2011) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Atualmente, é corretora de redação do Vestibular Brasileiro Unificado e professora da Escola de Educação Básica e Profissional - Centro Pedagógico

na Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como professora de Língua Portuguesa e Redação Empresarial e como professora de Língua Francesa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada ao Ensino.

DANIELA MARA LIMA OLIVEIRA GUIMARÃES

Possui graduação em Letras (Licenciatura plena em Língua Portuguesa), pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Estudos Linguísticos (UFMG-2004) e doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG-2008). É professora da Faculdade de Letras da UFMG. Atua na docência e pesquisa nas seguintes áreas: linguística aplicada, aquisição da fala e da escrita e ensino de língua portuguesa.

GERALDO JOSÉ RODRIGUES LISKA

Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada. Linha: Ensino do Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual: Tecnologias, Técnicas e Metodologias pela Universidade Federal de Itajubá (2011) e em Linguística pela Universidade Gama Filho (2010). Atualmente, é Secretário Executivo da Universidade Federal de Alfenas, parecerista de diversas revistas acadêmicas nas áreas dos Estudos Linguísticos, da Educação e de Tecnologias, revisor de trabalhos técnicos e científicos e professor de línguas

portuguesa e inglesa nas redes pública e particular de ensino. Tem experiência nas áreas de Linguística e de Ensino de Língua, com ênfase em Morfologia, Lexicologia, Semântica Lexical e Estilística Léxica.

MARIA APARECIDA DAMASCENO NETTO DE MATOS

Possui graduação em Letras pela Fundação Presidente Antônio Carlos (1976), Pós-graduação em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH) (2000) e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2006). Atualmente, é Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora da Faculdade Santa Rita e organizadora das provas de Vestibular, desde 1998. Escreveu diversos artigos sobre linguística. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Semântica.

MÍRIAM CRISTIANY GARCIA ROSA

Professora de Língua Espanhola – Espanhol Adicional na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana em Foz do Iguaçu/PR. Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (2002). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola.

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Estudos Linguísticos, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, bilinguismo e estrangeirismo; espanhol para fins específicos; lexicografia e léxico da língua espanhola, metodologia do ensino superior e metodologia de pesquisa científica e normas técnicas, além de amplo conhecimento no desenvolvimento de projetos pedagógicos para cursos de Licenciatura do Ensino Superior. Atualmente, desenvolve um projeto de pesquisa para a elaboração de um Dicionário Pedagógico Bilíngue Infantil - Espanhol/Português.

SEBASTIÃO CAMELO DA SILVA FILHO

Possui Graduação em Letras – Português pela Universidade Federal do Piauí (1995). Mestre em Linguística, área de especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2006). Doutorado em Linguística, área de especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) (2013). Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017).

É professor da Faculdade de Letras da UFMG. Tem interesse pelas áreas: Imagem e Texto, Gêneros digitais, Terminologia, Linguística de Corpora, Organização do Conhecimento, Semântica e Cognição e Português para fins específicos.

SOLANGE CAMPOS

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1974) e mestrado em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2001). Atualmente, é professora titular de Literatura Infantil e Juvenil do Centro Universitário de Belo Horizonte-UNIBH. Atuou como professora pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Formação Docente e Práticas em Educação (GEIFoPE) do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH). No UNIBH, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Linguísticos, Língua Portuguesa e suas Literaturas e Estágio Supervisionado, lecionando no curso de Letras. Coordena a equipe de correção das provas de redação do Vestibular Unificado da Instituição. Possui experiência como coordenadora de equipes de correção de provas de redação também em outras instituições de ensino superior. É revisora e formuladora de questões para provas e concursos de instituições públicas e privadas. Possui experiência na área de gestão, tendo atuado como coordenadora dos cursos de Letras e de Secretariado do Centro Universitário de Belo Horizonte-UNIBH.

Letraria 