

**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.)

# **O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA SALA DE AULA III**

Aderlande Pereira Ferraz  
(Organizador)

# **O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA SALA DE AULA III**

Araraquara  
Letraria  
2018

# **O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA SALA DE AULA III**

## **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 III.** Araraquara: Letraria, 2018.

ISBN: 978-85-69395-42-3

1. Léxico; 2. Língua portuguesa;
3. Aula de português.

# SUMÁRIO

<b><i>Apresentação</i></b>	<b>6</b>
Aderlande Pereira Ferraz	
<b><i>O tratamento de expressões idiomáticas em dicionários escolares brasileiros e ensino de língua materna</i></b>	<b>15</b>
Aderlande Pereira Ferraz e Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld	
<b><i>Um novo olhar para o ensino do léxico: o priming semântico das composições sintagmáticas em textos publicitários</i></b>	<b>47</b>
Aline Luiza Cunha Carvalho	
<b><i>Colocações léxicas em estudo na sala de aula</i></b>	<b>91</b>
Maria Aparecida Damasceno Netto de Matos	
<b><i>Cultura, histórias em quadrinhos e ensino do léxico</i></b>	<b>137</b>
Geraldo José Rodrigues Liska	
<b><i>Estudo da polissemia nominal diacrônica a partir do gênero textual tirinha, veiculado em livros didáticos</i></b>	<b>165</b>
Sebastião Camêlo da Silva Filho	

<b><i>Repetir ou não repetir uma palavra: eis a questão!</i></b>	<b>200</b>
Maria Bernadete Rehfeld	
<b><i>Neologismos lexicais na Língua Brasileira de Sinais</i></b>	<b>242</b>
Bárbara Neves Salviano de Paula	
<b><i>Análise comparativa do léxico de espanhol pertencente ao universo infantil em livros didáticos e em contos para crianças</i></b>	<b>258</b>
Míriam Cristiany Garcia Rosa	
<b><i>Autoria e organização</i></b>	<b>326</b>

# APRESENTAÇÃO

Aderlande Pereira Ferraz

Sob a perspectiva do sistema linguístico, reconhece-se o léxico como um conjunto aberto, incluindo a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e extralinguísticos, disponível para a construção dos enunciados em geral. Sob a perspectiva do usuário da língua, o léxico corresponde às palavras, do “conjunto aberto”, que ele conhece.

O desempenho lexical do usuário da língua está condicionado por fatores que vão da sua competência lexical (conhecimento armazenado e dispositivos da memória) a fatores externos como as condições de produção do discurso, o interlocutor, o ambiente, o grau de formalidade etc. A competência lexical desse mesmo usuário se caracteriza como o domínio de parte do léxico, no que diz respeito ao conjunto das unidades lexicais, e o domínio dos padrões lexicais, responsáveis pela realização, produção e interpretação dessas mesmas unidades, em discursos manifestados, bem como pela formação de unidades novas consideradas boas ou aceitáveis ou ainda pela possibilidade de evitar a formação de unidades inaceitáveis. Em realidade, cada indivíduo, ao dominar uma língua, possui o seu léxico efetivo, que será sempre parte do léxico geral, formando

assim o seu vocabulário ativo e passivo, incluindo o conhecimento dos padrões gerais de estruturação das unidades lexicais, os quais lhe permitem entender as estruturas e funções tanto de unidades já existentes quanto de unidades léxicas possíveis de existir.

Esse modo de considerar o léxico está diretamente associado à perspectiva sob a qual se procura destacar o ensino do léxico no âmbito do ensino de línguas. No caso do português, há muito que o ensino do léxico na sala de aula se encontra marginalizado, quando não inteiramente ignorado.

A publicação de mais um volume no âmbito da coleção *O léxico do português em estudo na sala de aula* se traduz num esforço coletivo de vários professores seriamente preocupados com o lugar que os estudos lexicais do português têm ocupado nas aulas de língua portuguesa, nos níveis fundamental e médio. Com isso, esta obra se caracteriza em novo aporte pedagógico a subsidiar as aulas de português, dando ênfase ao estudo do léxico. Este volume traz ainda estudos sobre duas línguas em contato com o português e ensinadas no Brasil: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o espanhol.

Os oito trabalhos reunidos neste terceiro volume da coleção abordam aspectos do léxico em quatro perspectivas: o ensino de unidades polilexicais (composições sintagmáticas, expressões idiomáticas e colocações); o ensino do léxico a partir dos valores

semânticos da palavra em uso no gênero textual tirinha; o estudo das anáforas nominais pelo processo de repetição lexical, o qual é defendido sob certos critérios; e o estudo lexical em duas línguas de convivência com o português brasileiro: a Libras e o espanhol.

Tais perspectivas de estudo colocam a unidade básica do léxico em foco, de modo que a palavra possa ser trabalhada em sala de aula, a partir de sua ocorrência em diversos gêneros textuais, bem como a partir do seu registro em dicionários.

## **O ENSINO DE UNIDADES POLILEXICAIS**

Por se tratar de lexias complexas, não raro surgem dúvidas quanto à consideração da estrutura autônoma das unidades polilexicais, isto é, em se tratando de tais unidades, como distinguir uma unidade lexical autônoma de uma unidade subordinada à base que a gerou? Dizendo de outro modo: como distinguir, nos discursos orais e escritos, as formações lexicais complexas das formações livres? Os três primeiros capítulos, considerando o ambiente de sala de aula, trazem respostas elucidativas para esta indagação, definindo, com ilustração, a expressão idiomática, a composição sintagmática e a colocação.

No primeiro capítulo, “O tratamento de expressões idiomáticas em dicionários escolares e o ensino de

língua materna”, Aderlande Pereira Ferraz e Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld buscam refletir sobre o tratamento que os dicionários escolares brasileiros têm dado às expressões idiomáticas e apresentam importantes aspectos do estudo que se deve fazer em sala de aula sobre os idiomatismos. Assim, algumas atividades com expressões idiomáticas são sugeridas para as aulas de língua portuguesa, considerando que o trabalho com tais unidades fraseológicas em sala de aula favorece a oportunidade de reflexão sobre a tipologia das unidades lexicais, como também sobre a variação linguística.

Aline Luiza Cunha Carvalho em “Um novo olhar para o ensino do léxico: o *priming* semântico das composições sintagmáticas em textos publicitários” faz uma releitura da teoria *Lexical Priming*, apresentada pelo britânico Michael Hoey em 2005<sup>1</sup>, aplicando-a ao ensino do léxico, com o objetivo de estudar o *priming* semântico de composições sintagmáticas, em contextos reais de uso, colhidas como neologismos em textos publicitários. Nesse aspecto, a autora, reiterando por diversas vezes que o léxico deve ser visto como componente central no ensino da língua portuguesa, ressalta que as palavras não estão confinadas às definições apresentadas pelos dicionários, pois a definição de uma palavra

---

1 HOEY, M. **Lexical Priming**. A new theory of words and language. London: Routledge, 2005.

é dada a partir da interação com outras palavras em contextos reais, resultando, dessa perspectiva, o seu trabalho com composições sintagmáticas.

Maria Aparecida Damasceno Netto de Matos assina o capítulo “Colocações léxicas em estudo na sala de aula”, no qual faz uma ampla abordagem sobre o ensino das colocações em sala de aula de português, partindo da ideia de Firth de que uma palavra é conhecida pela companhia de outras, com as quais coocorre. Nesse sentido, a autora considera importante trabalhar com as colocações também no ensino de língua materna, algo raro na Educação Básica, e aproveita as orientações de Lewis (1997, 1993)<sup>2</sup>, adaptando-as para o trabalho didático no ensino de português.

## **O ENSINO DO LÉXICO A PARTIR DOS VALORES SEMÂNTICOS DA PALAVRA EM USO NO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA**

No capítulo “Cultura, histórias em quadrinhos e ensino do léxico”, Geraldo José Rodrigues Liska trata do uso de histórias em quadrinhos na sala de aula e

---

2 LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach**: putting theory into practice. London: Heinle, 1997.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and a way forward. London: Heinle, 1993.

no livro didático de português e, indo muito além da exploração gramatical, dá ênfase ao estudo dos efeitos de sentido da palavra. Assim, ao trabalhar com tirinhas, ele mostra como é possível estudar a língua, tanto a materna quanto uma língua estrangeira, por meio deste gênero textual, contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical em sala de aula, “numa abordagem semântica, cognitiva e lexical, relacionada aos aspectos culturais da existência do falante/leitor da história em quadrinho/estudante da língua.”.

Sebastião Camelo da Silva Filho também traz um estudo sobre as tirinhas no livro didático de português. Em “Estudo da polissemia nominal diacrônica a partir do gênero textual tirinha, veiculado em livros didáticos”, o autor aborda a polissemia nominal numa perspectiva diacrônica, sem deixar de mostrar aspectos da interseção desta com a perspectiva sincrônica, em que os estados passado e atual se conectam, permitindo o estudo da reutilização de um termo que apresenta conteúdos diferentes em espaços de tempo distintos. Nesse contexto, tirinhas apresentadas em livros didáticos são reanalisadas, destacando-se a relevância da imagem para descrição da polissemia.

## **ESTUDO DAS ANÁFORAS NOMINAIS PELO PROCESSO DE REPETIÇÃO LEXICAL**

Maria Bernadete Rehfeld em “Repetir ou não repetir uma palavra: eis a questão!” procura destituir o caráter místico que envolve a crença, disseminada entre professores, segundo a qual a repetição da mesma palavra no curso do texto significa pobreza de vocabulário, e, por isso mesmo, deve ser evitada. Assumindo posição contrária, a autora ressalta a importância de tal recurso como uma “função estruturante no texto, pois, como os outros recursos nominais anafóricos, constitui uma estratégia para ativar, reativar ou desativar um objeto de discurso, desempenhando, por isso, funções cognitivas no processamento do texto.”

## **ESTUDO LEXICAL EM DUAS LÍNGUAS DE CONVIVÊNCIA COM O PORTUGUÊS BRASILEIRO: A LIBRAS E O ESPAÑHOL**

No capítulo “Neologismos lexicais na Língua Brasileira de Sinais”, Bárbara Neves Salviano de Paula põe em evidência a produtividade lexical na Libras, tal como se vê nas línguas orais, e mostra o surgimento

de novas unidades lexicais, os neologismos. Para tanto, a autora se utilizou do critério de exclusão lexicográfica, segundo o qual o registro de unidades lexicais em uma seleção de dicionários exclui essas unidades da classe dos neologismos, e consultou dois dicionários de Libras, considerando neológicos apenas os sinais não dicionarizados.

Miriam Cristiany Garcia Rosa, em “Análise comparativa do léxico de espanhol pertencente ao universo infantil em livros didáticos e em contos para crianças”, analisa o vocabulário presente nos livros didáticos de língua espanhola destinados ao ensino dessa língua para alunos brasileiros do Ensino Fundamental I, aprendizes com faixa etária entre 06 e 11 anos. Pensando na proposta de um dicionário pedagógico bilíngue de espanhol-português para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a autora contou, para análise, com *corpora* de dois gêneros textuais diferentes: livros didáticos de ensino de espanhol para as primeiras séries do Ensino Fundamental e contos infantis atuais, escritos em espanhol, disponíveis na internet e que versam sobre os mais variados temas pertencentes ao universo imaginário infantil.

Os oito trabalhos apresentados em *O léxico do português em estudo na sala de aula III* dão especial destaque à abordagem pedagógica do léxico, pretendendo contribuir para o desenvolvimento da competência lexical no âmbito do ensino de línguas,

especificamente o português, o espanhol e a Libras. São trabalhos que estimulam o dinamismo no ensino de línguas, procurando ir além da gramática, dando ao estudo do léxico o espaço necessário.

Espero, como organizador deste livro, que ele contribua para que, em bases sólidas, os professores de línguas, seu principal público leitor, se sintam, nos diferentes níveis do processo de escolarização, motivados a trabalhar com o léxico em sala de aula, visto que saber uma língua é fundamentalmente conhecer seu léxico.

# **O TRATAMENTO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM DICIONÁRIOS ESCOLARES BRASILEIROS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Aderlande Pereira Ferraz e  
Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld

# INTRODUÇÃO

O efetivo papel da escola em relação ao ensino de português é contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Esse desenvolvimento deve favorecer o uso da língua em condições que o falante ou usuário consiga produzir textos orais ou escritos inteligíveis, assim como compreender os textos orais e escritos que recebe. Para a consecução de tal objetivo, são vários os recursos didáticos de que dispõe a escola, entre eles, o dicionário escolar.

Aproveitando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Ministério da Educação instituiu a distribuição regular de dicionários escolares para as escolas públicas brasileiras, como meio de instrumentalizar a sala de aula com mais recursos didáticos. Há, desse modo, uma via pela qual o dicionário chega ao estudante brasileiro; e chega como instrumento didático.

Esse fato por si reforça a importância do contato com o dicionário, tanto por parte do professor quanto do aluno, considerando que tal instrumento didático é um repositório de informações diversificadas sobre a palavra. Informações que não se atêm apenas ao âmbito da configuração linguística, mas que alcançam o domínio das representações culturais, com os seus sistemas de valores, refletindo os diversos matizes

da comunicação em sociedade. Em realidade, o dicionário escolar não é somente uma ferramenta de informação, mas também de formação e educação.

Nesse sentido, o dicionário, ao representar parte do léxico em uso, registra a memória social da língua, caracterizada pelos diversos usos das palavras, cujo conteúdo cultural se evidencia com mais ênfase em certos tipos de unidades lexicais, por exemplo, nas unidades fraseológicas. Dentre estas, destacamos as expressões idiomáticas, construídas a partir dos valores culturais da comunidade linguística, razão pela qual se torna muito difícil a tarefa de traduzi-las ou de encontrar, para elas, equivalências idiomáticas em outras línguas.

Com isso, o objetivo principal deste capítulo é refletir sobre o tratamento que os dicionários escolares brasileiros têm dado às expressões idiomáticas e apresentar importantes aspectos do estudo que se deve fazer em sala de aula sobre tais unidades fraseológicas. Assim, algumas atividades são sugeridas para as aulas de português, com ênfase no estudo do léxico. Importa considerar que o trabalho com expressões idiomáticas em sala de aula favorece a oportunidade de reflexão sobre a tipologia das unidades lexicais, como também sobre a variação linguística.

Os dicionários escolares sob análise constituem o acervo aprovado pelo PNL D de 2012, classificado de tipo

4. São quatro dicionários destinados aos estudantes do ensino médio: o *Dicionário Houaiss Conciso*, da editora Moderna; o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, da editora Lexicon; o *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*, da editora Piá; e o *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*, da editora Nova Fronteira.

## **BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA LEXICOLOGIA**

A história da lexicografia começa na Antiguidade, com a prática de organizar palavras em listas. Os acádios e babilônios, três milênios antes da era cristã, já organizavam listas de palavras relacionadas com as suas atividades mercantis em campos semânticos (ROCHA; ROCHA, 2011). Glossários cuja função era auxiliar a compreensão de textos literários foram elaborados por filósofos e gramáticos da escola grega de Alexandria.

Segundo Biderman (1984), o que restou desse período são apenas referências às obras lexicográficas gregas, aos glossários feitos em Alexandria e ao *Appendix Probi*, do século III d.C. Este último se trata de uma lista de 227 palavras de uso corrente com as suas equivalências para a norma culta.

Na Idade Média, houve uma intensificação da atividade lexicográfica, principalmente na produção

de glossários, enciclopédias e listas onomasiológicas bilíngues, devido a um conjunto de fatores que incluem a ascensão das línguas vernáculas e o incremento das atividades comerciais entre os povos. Nesse período, as obras lexicográficas, por se tratar de textos volumosos, complexos e caros, eram acessíveis apenas aos mestres.

Com o advento da prensa tipográfica no século XV, a difusão do conhecimento escrito ficou mais barata e rápida. Com isso, os glossários bilíngues foram se tornando cada vez mais acessíveis.

Na primeira metade do século XVI, a lexicografia começou a se estruturar como disciplina linguística, nos centros humanísticos europeus (VERDELHO, 2002). Tal desenvolvimento foi motivado pelas necessidades do ensino do latim como língua estrangeira e, desse modo, muitos dos trabalhos lexicográficos dessa época eram glossários bilíngues latim-vernáculo.

Em decorrência desses fatores, segundo Verdelho (2002, p. 2) deu-se, de forma natural, a dicionarização das línguas vulgares. Com o Renascimento e a cultura humanista, os trabalhos lexicográficos passaram a desfrutar de elevado prestígio nas sociedades europeias. Data desse período o surgimento dos estados nacionais concomitantemente com a valorização das línguas vernáculas (BIDERMAN, 2003), e, com isso, a expansão dos dicionários bilíngues,

especialmente na Espanha, na França, na Itália e em Portugal; o surgimento dos dicionários elaborados por jesuítas, destinados à formação linguística; além da publicação dos primeiros tesouros lexicográficos (*thesaurus*).

A lexicografia de língua portuguesa tem início em Portugal e tem em Rafael Bluteau um proeminente representante com o seu *Vocabulario Portuguez e Latino*, um dos mais antigos dicionários do português. Publicado no século XVIII, em 8 volumes, o dicionário bilíngue do padre Rafael Bluteau apresenta características enciclopédicas, refletindo o panorama sociocultural do mundo, não apenas de sua época, revelando a vasta cultura do seu autor.

Não é apenas um dicionário bilíngue cujo objetivo seria fornecer a palavra ou expressão latina que traduzisse um termo português; na verdade, Bluteau elaborou um trabalho misto, pois a parte relativa à língua portuguesa constitui praticamente um dicionário da língua portuguesa. (BIDERMAN, 1984, p. 4).

Em seguida, entre os mais destacados dicionários em português, surge o *Dicionário da língua portuguesa*, de Antônio de Moraes e Silva, natural do Rio de Janeiro, em 1789, sob forte influência do dicionário de Bluteau. Somente na segunda edição de 1813, consideravelmente ampliada, o dicionário de Moraes assume autonomia, realçada pelo próprio

autor, e torna-se um marco na lexicografia de língua portuguesa.

O século XIX também trouxe importantes dicionários portugueses, como o de Frei Domingos Vieira: *Grande Dicionário Português*; o de Cândido de Figueiredo: *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*; o de Caldas Aulete: *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, que, em realidade, foi completado e publicado por Santo Valente e colaboradores, devido ao fato de Aulete ter morrido antes de concluir a obra.

O século XX constitui o período de intensa profusão de obras lexicográficas, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, a situação é a mesma, caracterizada por uma vasta produção de obras lexicográficas e metalexicográficas, ou seja, além do surgimento de vários dicionários e enciclopédias, muitos trabalhos acadêmicos de crítica lexicográfica também vieram à tona. Diante disso, importa considerar os dados apontados em Krieger *et al.* (2006, p. 175):

O século XX permite identificar algo em torno de 70 dicionários de língua portuguesa publicados no Brasil, variando entre obras de grande porte, do tipo padrão ou enciclopédico, dicionários ilustrados, escolares, minidicionários, entre outras tipologias que pretendem cobrir o léxico do português falado no Brasil, incluindo os dicionários de regionalismos.

Torna-se dispensável citar ou enumerar os principais dicionários brasileiros produzidos no século XX, alguns dos quais se tornaram bastante populares.

A celeridade com que se vêm desenvolvendo os recursos de tecnologia da informação, estendendo-se hoje a todas as áreas da atividade humana organizada, não permite mais à lexicografia continuar com o método operacional desenvolvido até o século XX. Atualmente, tornou-se impropriedade o tradicional método lexicográfico da ficha preenchida à mão (ou com máquina de escrever) com destino à tipografia, que ainda se via no século passado.

A partir da década de 1960, começaram a surgir trabalhos de estatística léxica, com base em dados processados na linguagem de programação, de modo que muitas línguas além do inglês, sobretudo da Europa, onde há vários centros de computação léxica, já contam com pesquisas avançadas nessa área.

De par com o surgimento de dicionários impressos desenvolvidos com base na utilização de tecnologia digital, tem sido crescente o número de versões eletrônicas de dicionários anteriormente conhecidos em versões impressas, desde o aparecimento do primeiro dicionário de língua em versão de registro magnético, o *Webster's Seventh New Collegiate Dictionary*, em 1968.

O século XXI veio ampliar as alterações na praxe lexicográfica e na relação do dicionário com o consulente. Atualmente, podemos encontrar dezenas de obras de referência, numa gama bem diversificada, disponíveis para consulta em vários *sites*.

Um capítulo à parte, entretanto, é o da lexicografia voltada para o ensino de línguas, a lexicografia pedagógica.

Por essa razão, observamos que os novos aportes pedagógicos, no que concerne às tendências didáticas que muito influenciaram o ensino de línguas no início do século XX, tiveram também uma forte influência no terreno da lexicografia. Esta, a partir daí, enriqueceu-se e pôde tratar o léxico com o contributo de novos postulados teóricos, cuja ênfase era aperfeiçoar métodos de ensino de línguas, fazendo com que, da união dessas ideias, surgisse a lexicografia pedagógica, disciplina que, como salienta Zgusta (1988, p. 5), deve ser compreendida como a interação da lexicografia e da metodologia do ensino e aprendizagem de línguas. (FERRAZ, 2014, p. 223-224).

Nesse contexto, tivemos no Brasil, nas últimas décadas do século XX, os minidicionários presentes nas mochilas de muitos alunos dos ensinos fundamental e médio, figurando como dicionários escolares.

Considerando o desenvolvimento histórico da lexicografia no Brasil, vemos que a produção de

dicionários escolares, além de recente, inicia-se muito tímida no tocante aos objetivos claramente pedagógicos. Na história da lexicografia brasileira, os dicionários gerais foram, aos poucos, se adaptando para o uso na escola. Essa adaptação era quase sempre por recorte, isto é, partia-se de uma matriz (um grande dicionário) já pronta, da qual se fazia um novo produto (um minidicionário) para o uso na escola. Em face disso, durante os últimos anos do século XX, permaneceu a forte impressão de que o tamanho (minidicionário) é que caracterizava o dicionário escolar no Brasil.

É no início do século XXI, no entanto, que o Ministério da Educação (MEC) demonstra preocupação com os minidicionários em circulação no país e procura estabelecer parâmetros para regular a escolha de dicionários no âmbito da escola.

A partir de 2001, o MEC estabelece então uma crítica lexicográfica constante e sistemática voltada especialmente para os dicionários escolares, quando, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assumiu, a partir de tal ano, a tarefa de selecionar dicionários a serem adotados em escolas públicas em todo o país.

Assim, 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.

## **CARACTERIZAÇÃO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS**

Para uma abordagem sobre as expressões idiomáticas, é importante situar a área na qual se subscreve o estudo de tais expressões: a fraseologia. Situada no campo dos estudos lexicais, a fraseologia se ocupa das expressões polilexicais, isto é, combinatórias estáveis de dois ou mais elementos lexicais. Tendo sua origem, como disciplina linguística, no início do século XX, a partir dos trabalhos de Charles Bally (*Précis de stylistique*, 1905), a fraseologia floresceu na antiga União Soviética nos anos 40 e 50 do século passado, onde então teve o estabelecimento de seus conceitos fundamentais, seu âmbito de atuação e suas tarefas (PENADÉS MARTINEZ, 1999; CORPAS PASTOR, 1996).

O trabalho de Julio Casares (1992 [1950]), um dos pioneiros estudiosos sobre fraseologia em língua espanhola, data da mesma época em que floresceram os estudos fraseológicos na antiga URSS como disciplina científica.

Para Zuluaga (1980), *expressão fixa* ou *unidade fraseológica* referem-se a unidades fraseológicas que constituem combinações de ao menos duas palavras indo até as combinações com forma oracional. Os traços característicos dessas construções, para esse autor, são a fixação fraseológica ou pragmática e a idiomaticidade, em certo grau, de muitas delas.

Tendo como objeto de estudo as unidades fraseológicas, a fraseologia tem se constituído em um campo amplo de abordagens, tanto quanto se diversificam os fraseologismos. É que entre as unidades fraseológicas ou fraseologismos há várias estruturas lexicais consideradas, todas as quais compartilhando algumas características (unidades constituídas de mais de um componente lexical; certa coesão interna entre seus componentes; grau mais ou menos elevado de fixidez etc.), mas também se distinguindo por traços bem específicos.

Saussure (1978, p. 172, tradução nossa<sup>3</sup>), abordando as relações sintagmáticas no *Cours*, faz menção às estruturas lexicais estáveis, formadas de dois ou mais elementos que, segundo ele, pertencem à língua e não à fala, por serem “locuções estereotipadas que não podem ser alteradas, ainda que se possa distinguir, pela reflexão, as suas partes significativas”.

---

3 No original: “[...] ce sont les locutions toutes faites, auxquelles l’usage interdit de rien changer, même si l’on peut y distinguer, à la réflexion, des parties significatives.”

Das unidades fraseológicas, trataremos apenas das expressões idiomáticas, em conformidade com a delimitação do tema e em consideração aos limites deste capítulo.

Compostas pela junção de dois ou mais elementos lexicais, em cuja estruturação semântica o significado global é diferente da soma dos significados das partes componentes, as expressões idiomáticas têm como forte característica o significado conotativo.

Elas são comumente consideradas unidades sintagmáticas com elevado grau de fixidez entre seus constituintes lexicais. São, entretanto, estruturas estáveis, mas não petrificadas, fossilizadas, isto é, o uso contextual e o fato de as expressões idiomáticas serem constituídas por vários elementos lexicais ensejam grandes possibilidades de variação, tornando relativa a sua invariabilidade.

Certas variações são previstas pela norma da língua, isto é, são modificações parciais na estruturação dos constituintes lexicais para melhor adequação ao discurso, sem a variação do significado global da expressão, como se observa no discurso publicitário, pelos dados em Ferraz (2012, p. 67).

Temos aqui ocorrências em que as EI aparecem tanto no singular quanto no plural, sem alteração do significado global.

**Variação de número** (abrir o olho/abrir os olhos):

“É melhor você abrir o olho. 90% das doenças relacionadas aos raios UV ocorrem na região acima do pescoço, incluindo o câncer de pálpebra.” (VEJA 15/12/2004, p. 57)

“Para garantir que você está comprando cartuchos originais HP, preste atenção no selo de garantia, no lado direito da embalagem. Ele deve mudar do verde para o azul, de acordo com o ângulo de visão. Abra os olhos. Cartuchos originais HP têm selo de garantia que muda de cor.” (VEJA, 18/09/2002, p. 27).

As expressões idiomáticas são bastante comuns nos discursos orais como em alguns gêneros textuais escritos, em destaque, o gênero publicitário.

## **AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES TIPO 4**

A importância do tratamento lexicográfico das unidades fraseológicas é cada dia mais reconhecida e, no âmbito do ensino de língua portuguesa no Brasil, esta é uma função que se espera do dicionário escolar.

Por essa razão, buscamos refletir sobre o tratamento que os dicionários escolares brasileiros têm dado às unidades fraseológicas, em consideração ao público estudantil. Dessas unidades, constituem

objeto de análise neste estudo as expressões idiomáticas em manifestação no português brasileiro.

Do ponto de vista ideológico, o dicionário escolar, ainda que se distinga do dicionário geral, deve colocar em primeiro plano o objetivo pedagógico, a partir do qual se buscará contribuir para o desenvolvimento da competência linguística de seus usuários. Concomitantemente, o efeito direto sobre tais usuários refletirá na contribuição para o desenvolvimento de sua competência lexical. Esta deve ser considerada pela capacidade de o falante compreender as palavras, na sua estrutura morfossintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua. Em outras palavras:

La competencia léxica del hablante se caracteriza como el dominio de la parte del léxico general, en lo que dice respecto al sistema de las unidades léxicas, y el dominio de los patrones léxicos responsables por la realización, la producción y la interpretación de estas mismas unidades, en discursos orales o escritos, así como para la formación de las nuevas unidades consideradas buenas o aceptables o aún para la posibilidad de prevenir la formación de unidades inaceptables. (FERRAZ, 2011, p. 1847).

Com isso, o tratamento dispensado aos fraseologismos em geral deve responder às necessidades reais dos usuários a quem se destina a obra lexicográfica.

Tendo em consideração a ampla possibilidade de contribuição do dicionário escolar para o desenvolvimento da competência lexical de seus usuários, realizamos a análise de alguns desses dicionários produzidos no Brasil, observando o tratamento dado às expressões idiomáticas. Trata-se ainda de uma análise preliminar, que deverá ser ampliada e enriquecida com novos aportes teóricos, no âmbito da lexicografia pedagógica e do ensino de língua materna, por futuros trabalhos.

Aproveitando o acervo de dicionários escolares avaliados e selecionados pelo MEC, por meio do PNLD-Dicionários, em sua última edição de 2012, examinamos os quatro dicionários destinados ao público estudantil do ensino médio. São eles: o *Dicionário Houaiss Conciso* (doravante DHC), o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (DCLP), o *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo* (DUPC) e o *Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara* (DLPEB).

Nossa opção por dicionários escolares tipo 4, considerando a classificação do PNLD-Dicionários<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Com a edição do PNLD-Dicionários 2006, os dicionários passaram a ser adaptados ao nível de ensino do aluno, classificados em 3 tipos. A edição do PNLD-Dicionários 2012 ampliou a classificação, estabelecendo 4 tipos, adequados aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública. Os três primeiros tipos destinam-se ao ensino fundamental (tipo 1: ao 1º ano; tipo 2: do 2º ao 5º ano; tipo 3: do 6º ao 9º ano) e o tipo 4 ficou reservado aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio.

se justifica pelo fato de que o nosso objeto de estudo são as expressões idiomáticas e estas, no programa curricular, costumam ser trabalhadas em sala de aula do ensino médio.

Ao se considerar os possíveis recursos para o desenvolvimento da competência lexical, não se deve ignorar que são diversas as informações sobre as expressões idiomáticas que um dicionário escolar pode oferecer. Além da definição, são de grande importância as informações sobre as marcas de uso, os sinônimos, os antônimos, as eventuais variações, os exemplos de uso ou as abonações.

Além desses, outros aspectos da microestrutura também devem ser considerados, o que nos permite levantar as seguintes questões. Como a expressão idiomática aparece geralmente como uma subentrada no verbete de um dos seus componentes, em qual de seus constituintes lexicais ela deve estar alocada? Sendo tais constituintes de classes gramaticais diferentes, uma classe tem prevalência sobre outra para encabeçar o verbete? Como deve ser tratada a frequência de uso da expressão idiomática? E o registro de sua forma canônica?

Para esta última questão, importa considerar o que salienta Welker (2011, p. 152).

Os idiomatismos devem ser dicionarizados na sua forma canônica. Isso significa que, naqueles que contêm um verbo, este deve estar apresentado

no infinitivo, contudo, somente se o verbo puder ser conjugado livremente, ou seja, não devem ser apresentadas formas que não existem.

Welker (2011, p. 152) havia apontado tal problema no dicionário de Borba (2002), quanto ao registro de **ir a vaca pro brejo** para se referir à expressão *a vaca vai/foi pro brejo*, observando que o dicionarista deveria informar “que há restrições quanto à conjugação do verbo”. Tal problema também aparece no dicionário escolar DUPC, em que se encontra o seguinte registro: *a v. ir pro brejo*. É preciso observar também a extensão da forma da expressão idiomática.

Outro fator a observar: nem sempre as abonações ou os exemplos fazem parte da microestrutura dos dicionários, contudo, é inegável que, no registro de qualquer unidade lexical pelos dicionários, merecem atenção a qualidade e a quantidade de exemplos de uso de seus lemas. A importância dos exemplos e das abonações para ajudar na compreensão das definições dificilmente é questionada, porque a ausência de tais demonstrações de uso em repertórios lexicográficos pode prejudicar o entendimento do consulente que recorre ao dicionário para conhecer os usos de uma determinada unidade lexical.

Acresce dizer que, devido à natureza conotativa do significado das expressões idiomáticas, as abonações e os exemplos de uso se tornam imprescindíveis, de modo que a sua ausência pode comprometer

seriamente o registro dicionarizado de um dado idiomatismo.

Observamos, nesse aspecto, que, para as expressões idiomáticas, o DUPC é o dicionário escolar que mais apresenta contextualizações de uso (abonações e exemplos), ao passo que o DHC é o que menos oferece tais contextualizações.

O artigo definitório apresentado para as unidades lexicais também merece muita atenção, especialmente quando se refere às expressões idiomáticas. Em um dicionário escolar, a definição deve ser clara e redigida com as mesmas palavras dicionarizadas. As definições por sinonímia, muito comuns nos dicionários brasileiros, devem respeitar os índices de frequência de uso, para que não deixem os consulentes em círculo vicioso.

No DUPC, encontramos a expressão **(nem) tudo são flores**, que recebeu por definição as expressões idiomáticas *(nem) tudo corre bem* e *(nem) tudo vai às mil maravilhas*. Neste caso, a falta de uma paráfrase resultante da reescrita do conteúdo semântico da expressão registrada pode favorecer a ocorrência de circularidade nas consultas.

A definição por sinonímia exige cuidado também pelo fato de que é muito difícil encontrar equivalência total de significados entre duas unidades lexicais. A questão, segundo nosso ponto de vista, pode ser observada pela ótica do contexto de uso. Isto é, no

caso das expressões idiomáticas, com seu alto valor conotativo, deve-se realizar o processo de comutação das expressões no mesmo ambiente contextual de uso, para que se verifique a equivalência paradigmática das duas formas naquele tipo de ocorrência e se determine seu nível de significação.

Considerando isso, além da definição explicativa, um procedimento lexicográfico que produziria grande efeito pedagógico é o de apresentar, na parte final do verbete, alguma expressão idiomática sinônima, seguida de um exemplo de uso no qual ela ocuparia o mesmo ambiente contextual (acepção) em substituição à expressão descrita. Tal procedimento, contudo, exige muita atenção no momento de delimitar os significados. Veja-se o caso de *dar à luz*, expressão que está na mesma esfera semântica de *vir à luz*, mas não exatamente na mesma situação contextual. O que difere do caso de *virar a noite* que, além de estar na mesma esfera semântica de *passar a noite em claro*, pode substituí-la no mesmo contexto de uso.

## **AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

As expressões idiomáticas estão abundantemente presentes em nossos atos de fala, contribuindo para expressar emoção, humor, contrariedade, ironia,

concordância, desacordo, ou seja, todas as nuances do pensamento e do sentimento humano que participam da comunicação linguística. Entretanto, a depender da norma sociocultural, que estabelece o uso linguístico adequado a certa situação, o usuário da língua decidirá quando usar expressões idiomáticas. Nesse contexto, é preciso destacar o papel da escola no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

Por outro lado, como se trata de um tipo de unidade lexical, a expressão idiomática deve estar no programa dos estudos lexicais no âmbito da sala de aula, em abordagens que sempre levem em conta o contexto de uso. Para isso, importa que esse contexto esteja de acordo com o nível de registro a que elas pertencem. A contextualização linguística, se feita de modo apropriado, permite que o estudante decodifique o sentido metafórico das expressões idiomáticas e ainda saiba utilizá-las em suas manifestações comunicativas, ou recebê-las em diversos gêneros discursivos. Isso porque, para decodificar essas unidades lexicais, não é suficiente conhecer apenas as regras da gramática. É forçoso reconhecer que as expressões idiomáticas são adquiridas numa associação com as situações em que seu uso é apropriado, daí a importância da contextualização linguística adequada.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver no aluno o seu senso crítico, a sua percepção das várias possibilidades de expressão linguística, e a sua capacidade de leitor eficiente dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (PCN+, 2013, p. 55).

Em sala de aula, o estudo das expressões idiomáticas contribui para o desenvolvimento da competência lexical, a partir da qual o estudante revelará habilidades e conhecimentos para: identificar expressões idiomáticas, reconhecer valores conotativos e denotativos, observar os padrões de uso dessas unidades lexicais, distinguir o registro formal do informal, perceber a relação das expressões idiomáticas com os valores culturais da comunidade linguística etc.

Além de tudo isso, também é possível e desejável trabalhar com expressões idiomáticas em sala de aula por meio de atividades, como aquelas que envolvem variação, sinonímia e antonímia; bem como as que se referem a alterações nas formas dos idiomatismos, com finalidades estilísticas (processo de desautomatização).

Apresentamos a seguir duas propostas de atividades possíveis nas aulas de língua portuguesa, trabalhando com expressões idiomáticas. Trata-se

a primeira de uma atividade com textos autênticos, no gênero publicitário, em que se poderá trabalhar o léxico e o gênero textual. A segunda procura explorar o texto imagético e leva o estudante a ler nas imagens as mensagens veiculadas, além de identificar expressões idiomáticas referidas.

### Proposta de Atividade 1

**Objetivo geral:** estudar o léxico do português.

**Objetivos específicos:** refletir sobre o aspecto semântico de expressões idiomáticas, reconhecendo o seu aspecto conotativo e sua expressividade; explorar o gênero publicitário.

- a) Identifique o gênero textual e as expressões idiomáticas nas imagens abaixo.
- b) Relacione as imagens com o seu conteúdo textual, descrevendo como a associação entre as imagens e os textos veiculam a mensagem.
- c) Você acredita que os textos dessas imagens são facilmente compreendidos por outras comunidades de língua portuguesa fora do Brasil? Por quê?



**Figura 1.** Anúncio publicitário

**Fonte:** Três razões para não ser um empresário mão de vaca. Disponível em: <http://www.pitacocriativo.com.br/tres-raoes-para-nao-ser-um-empresario-mao-de-vaca> Acesso em: 22 dez. 2018.



**Figura 2.** Anúncio publicitário

**Fonte:** Botar a boca o trombone em Inglês. Disponível em: <https://bit.ly/33fp4IO>. Acesso em: 22 dez. 2018.

## Proposta de Atividade 2

**Objetivo geral:** trabalhar o componente linguístico a partir do texto imagético.

**Objetivos específicos:** refletir sobre os textos imagéticos, inferindo o aspecto semântico de expressões idiomáticas a eles associadas; desenvolver habilidades de interpretação textual.

Observe atentamente as duas imagens seguintes e responda:

- a) Nas figuras 3 e 4, sobressai o texto imagético; quais são as mensagens transmitidas pelas imagens?
- b) Cada imagem faz referência a uma expressão idiomática; identifique cada uma, explicitando o seu significado.



**Figura 3.** Texto imagético

**Fonte:** Depósito do Maia. Disponível em: <https://bit.ly/34s6kG7>  
Acesso em: 22 dez. 2018.



**Figura 4.** Texto imagético

**Fonte:** Penso, logo existo... Disponível em: <https://bit.ly/34ox0Yc>.  
Acesso em: 22 dez. 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há vários trabalhos (CUNHA, 2012; SANTOS, 2013) que apontam a precariedade do estudo do léxico nos programas da Educação Básica.

Em face dessa realidade, em sala de aula de língua portuguesa, no âmbito dos ensinos fundamental e médio, o trabalho com expressões idiomáticas tem sido um imenso desafio tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Ainda nesse contexto, observamos que os livros didáticos de português, no Brasil, raramente exploram a fraseologia e, quando o fazem, apresentam um tratamento marginal, como também demonstram Cunha (2012) e Santos (2013).

Reconhecemos que as unidades fraseológicas, especialmente por suas características formais e semânticas, requerem maior atenção nos processos de sua aquisição e de seu uso, razão pela qual a escola deveria se ocupar do seu estudo, contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

Entendemos que deve haver na comunidade escolar, sobretudo entre os professores, uma conscientização sobre o largo potencial de estudo que o léxico oferece e sobre a importância de contribuir para a conscientização dos estudantes sobre a necessidade de desenvolver a competência lexical com a ampliação do conhecimento sobre as unidades do léxico.

Desse modo, procuramos destacar o valor dos dicionários escolares como instrumentos didáticos, mostrando um pouco do tratamento dado por eles às expressões idiomáticas. Ao lado disso, sugerimos algumas atividades para a sala de aula de português, com ênfase no trabalho com tais expressões.

Essas atividades chamam a atenção para o trabalho com textos didáticos autênticos nas aulas de língua portuguesa, o que favorece aos estudantes a observação da língua em uso. Assim, uma das atividades faz uso do texto publicitário e a outra dá destaque ao texto imagético, ambas trabalhando aspectos cognitivos da leitura.

Na primeira atividade, fica evidente que os textos publicitários, muitas vezes, fazem um jogo com as palavras, o que permite ao professor trabalhar, a partir daí, os sentidos literal e conotativo. Esta estratégia do texto publicitário, como se vê na figura 2, é utilizada como uma maneira de chamar e prender a atenção do leitor/consumidor, por meio da desautomatização fraseológica.

Com este trabalho, pretendemos contribuir para o ensino do léxico em sala de aula de língua portuguesa. Ao delimitar o estudo, focalizando especificamente as expressões idiomáticas, ressaltamos que tal estudo seja feito a partir do uso corrente. Enfatizamos, por fim, que é preciso realizar um trabalho em que o objetivo seja o desenvolvimento da competência lexical do estudante. Nessa perspectiva, ao propor atividades com as expressões idiomáticas, procuramos mostrar possíveis recursos que contribuem para desenvolver os cinco componentes da competência lexical: linguístico, discursivo, sociocultural, referencial e o estratégico.

## **REFERÊNCIAS**

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa** Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. A. Dicionários do português: da tradição à contemporaneidade. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 53-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4232/3827>. Acesso em: 02 out. 2018.

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

BORBA, F. da S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais+**: Orientações Educacionais Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 2013.

CASARES, J. **Introducción a la lexicografía moderna**. Madrid: C.S.I.C. 1992 [1950].

CUNHA, A. L. da. **Expressões idiomáticas**: da linguagem publicitária para a sala de aula. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CORPASPASTOR, G. **Manual de fraseologia moderna**. Madrid: Gredos, 1996.

FERRAZ, A. P. Um Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos. *In*: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. **Ciências do Léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. v. VII. Campo Grande: UFMS, 2014.

FERRAZ, A. P. Caracterização de unidades sintagmáticas no discurso publicitário. *In*: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. **Ciências do Léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. v. VI. Campo Grande: UFMS, 2012.

FERRAZ, A. P. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. *In*: **Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General**. Valladolid: Universidad de Valladolid. 2011.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

KRIEGER, M. da G.; MÜLLER, A. F.; GARCIA, A. R. da R.; BATISTA, R. P. O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 173-187, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1418/1119>. Acesso em: 15 out. 2019.

PENADÉS MARTINEZ, I. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de didáctica del español/LE), 1999.

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. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução José Victor Adragão. 4. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978 [1916].

ROCHA, C. A. de M.; ROCHA, C. E. P. de M. **Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

VERDELHO, T. **Dicionários portugueses, breve história**. Universidade de Aveiro. 2002. Disponível em: [http://clp.dlc.ua.pt/publicacoes/dicionarios\\_breve\\_historia.pdf](http://clp.dlc.ua.pt/publicacoes/dicionarios_breve_historia.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

WELKER, H. A. Colocações e expressões idiomáticas em dicionários gerais. *In*: ORTIZ, M. L. A.; UNTERNBAUMEN, E. H. (org.). **Uma (Re) Visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-159.

ZGUSTA, L. **Lexicography Today: An Annotated Bibliography on the Theory of Lexicography.** Lexicographica Series Maior 18. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1988.

ZULUAGA, A. **Introducción al estudio de las expresiones fijas.** Tübingen: Max Hueber, Verlag, 1980.

**UM NOVO OLHAR  
PARA O ENSINO  
DO LÉXICO:  
O *PRIMING*  
SEMÂNTICO DAS  
COMPOSIÇÕES  
SINTAGMÁTICAS  
EM TEXTOS  
PUBLICITÁRIOS**

Aline Luiza Cunha Carvalho

## Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar um novo olhar para o ensino do léxico, e, com isso, a partir de uma análise das composições sintagmáticas à luz da teoria Lexical *Priming*, evidenciaremos a capacidade de estas estruturas se associarem semanticamente dentro do discurso publicitário. Assim, esperamos evidenciar informações que podem ser extraídas de uma análise lexical e abrir possibilidades para uma reflexão pedagógica em que o léxico seja o ponto central no ensino de língua portuguesa.

Considerando a importância do léxico enquanto componente da língua, podemos defini-lo como um conjunto de unidades lexicais de uma determinada língua que está à disposição do falante para que possa se comunicar. Ferraz (2006) acrescenta que este conjunto está em um constante movimento de expansão, uma vez que muitas palavras novas entram para o léxico devido à dinamicidade da língua.

Nesse contexto de expansão lexical, podemos observar que o léxico é um espelho das mudanças que ocorrem no mundo, sejam elas sociais, geográficas ou culturais. Ferraz (2006) explica que, como o léxico é considerado o componente da língua que mais recebe diretamente o impacto dos acontecimentos sociais e culturais, é possível perceber, através dele, as mudanças que ocorrem no mundo, por exemplo, os avanços científicos e tecnológicos.

Em uma perspectiva cognitivista, o léxico é visto como uma forma de codificar a realidade extralinguística contida no saber de uma determinada comunidade linguística (VILELA, 1997). Nesse sentido, Antunes (2012) concorda com o pesquisador citado e reitera que o léxico é, de fato, um catálogo com os itens linguísticos que os falantes de uma determinada língua utilizam para expressar categorias cognitivas construídas das coisas ao longo de suas experiências. Para Antunes (2012, p. 27), “[...] as palavras são “a representação” dessas categorias cognitivas que construímos e armazenamos [...]”.

À luz do enfoque cultural, léxico e cultura estabelecem uma forte relação, uma vez que é através da língua que a cultura se expressa (CÂMARA JUNIOR, 1972). Ademais, o léxico de uma dada língua é formado na “história” de um povo (FIORIN, 2001), o que, mais uma vez, mostra a valorosa relação entre léxico e cultura, que também foi mostrada por Costa (2012, p. 29) ao acrescentar que é “no nível lexical que são registrados os costumes, ideologias e técnicas de um grupo social.”.

O léxico, além de compreender todas as unidades lexicais de uma língua, também engloba o conjunto de regras que permeiam a utilização dessas unidades nas diversas situações de uso (BASÍLIO, 2001). Essa informação é de grande relevância, pois evidencia que o léxico vai além de uma lista de palavras e

consiste em um sistema complexo e organizado capaz de fornecer informações do ponto de vista estrutural da língua.

Dada a sua complexidade e importância, o léxico tem sido o foco de diferentes áreas de pesquisas. Embora em diferentes perspectivas, esse componente da língua tem atraído olhares da Psicolinguística, da Linguística Cognitiva e do Processamento Automáticos das Línguas Naturais (PLN). Consideramos que as pesquisas com o léxico nestas áreas contribuem significativamente para os estudos lexicais na Linguística Aplicada, área em que este artigo está inserido.

A psicolinguística e a linguística cognitiva, por exemplo, têm um grande interesse no léxico mental dos falantes, na medida em que busca investigar como ocorre o armazenamento e o acesso dos itens lexicais de uma dada língua na mente dos falantes (DI FELIPPO; DIAS-DA-SILVA, 2006). Um dos pontos controversos desta investigação recai sobre como se dá o armazenamento de itens lexicais complexos, tais como as expressões idiomáticas, no léxico mental. Gibbs (1980) levanta a hipótese de que as expressões idiomáticas são armazenadas em nosso léxico mental como um “bloco” e, desta forma, o falante não precisa analisar o sentido literal dessa expressão primeiro para chegar ao sentido não literal. Essa hipótese foi confirmada após experimentos que evidenciaram que

falantes levam um tempo significativamente menor para processar a expressão com sentido idiomático.

Nessa mesma perspectiva, Jackendoff (1997) discute aspectos cognitivos em torno do armazenamento de unidades complexas no léxico mental do falante. O pesquisador em questão, ao introduzir a “Teoria de Licenciamento Lexical”, refuta a hipótese padrão de que o léxico mental é composto, em sua maioria, apenas por palavras simples e afirma que o número de itens lexicais complexos armazenados no léxico mental é da mesma grandeza dos itens lexicais simples. Além disso, a “Teoria de Licenciamento Lexical” se opõe à ideia de inserção lexical e nos mostra que os itens lexicais complexos são licenciados, através da correlação entre os traços sintático, semântico e fonológico, e não inseridos no léxico mental.

Na área do processamento automático das línguas naturais (PLN), o léxico desempenha um papel central nos sistemas que processam língua natural, seja em sistemas de tradução automática, como a elaboração de tradutores eletrônicos, ou em sistemas de sumarização, por exemplo. Os esforços dispensados na investigação do léxico estão direcionados a duas questões centrais: a especificação das estruturas global e interna do léxico e a representação formal do componente lexical (DI FELIPPO; DIAS-DA-SILVA, 2006). Dentro dessa perspectiva, os estudos de

sequência de palavras que apresentam elevado grau de coesão sintática e semântica recebem uma atenção especial, sobretudo na linguística computacional, uma vez que a criação de um léxico de associações de palavras com informações detalhadas sobre o comportamento sintático e semântico configura-se como um recurso valioso, já que essas combinações lexicais representam sérios obstáculos na criação de ferramentas para o processamento da língua natural (ABALADA; CABARRÃO; CARDOSO, 2010).

Trabalhos como esses têm um grande peso nos estudos lexicais, pois revelam, do ponto de vista cognitivo e estrutural, informações sobre itens lexicais complexos que podem oferecer pistas de como estas estruturas podem ser trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, na próxima seção ressaltaremos os estudos lexicais no ensino de português.

## **O léxico no ensino de português**

O objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas, sobretudo, no ensino fundamental vai muito além do ensino da gramática tradicional, entendida aqui como um conjunto de normas com foco no reconhecimento e memorização da terminologia e desarticulada das práticas da linguagem. Antunes (2007, p. 44) salienta que “língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática.”.

Todavia, olhando por uma ótica didática voltada para a produção e interpretação de textos, atividades metalinguísticas articuladas com as práticas da linguagem devem ser utilizadas de apoio para o debate sobre aspectos da língua. Desta forma, para os PCNs (BRASIL, 1998), o problema do ensino da gramática nas aulas de português incorre em uma falsa questão sobre a necessidade de ensiná-la, quando a verdadeira questão deveria ser o porquê e como ensiná-la.

O problema central dessa polêmica sobre o ensino da gramática tradicional desarticulada na sala de aula revela uma outra questão que, a nosso ver, traz grandes prejuízos para o ensino de língua portuguesa. O foco na gramática tradicional dentro de sala de aula, conseqüentemente, faz com que o léxico tenha uma abordagem bastante reduzida nesse mesmo contexto. Essa situação contribui para difundir a ideia de que a língua seja estática e fixa e que decorar palavras e regras seja o ponto central da aprendizagem. Por outro lado, o ensino do léxico permite ao falante enxergar a complexidade que permeia a língua, na medida em que o léxico reflete a língua em movimento, seja na incorporação de novas palavras ou no abandono de outras.

Sobre esse assunto, Antunes (2007) salienta que, outra vez, a língua das escolas parece uma abstração, uma entidade estática, fixa, não em movimento, e

as palavras, conseqüentemente, parecem ter seus sentidos fixados, tal como etiquetas em pedras. Essa perspectiva de reduzir a palavra a uma única significação se ajusta muito bem aos exercícios comuns em torno de palavras isoladas ou de frases descontextualizadas. Para Antunes (2007), no entanto, é possível explorar o léxico no ensino de português sob várias vertentes e tendo como objetivo final o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Desta forma, deve-se trabalhar o léxico na perspectiva da variação lexical, da criação lexical e, por fim, da função do léxico na construção textual.

É importante salientar que, ao considerarmos que o léxico deve ser visto como componente central no ensino de língua portuguesa, não estamos dizendo que ensinar gramática não seja necessário, e nem que todas as instituições de ensino ainda priorizam somente o ensino da gramática tradicional. Sabemos que o cenário em muitos lugares já está diferente e que o ensino da gramática é feito de forma contextualizada, contribuindo para as práticas de leitura e escrita textual.

No entanto, estamos assumindo uma posição em que o ensino do léxico deve ser feito de forma explícita, uma vez que, ao explorar os itens lexicais em contexto, podemos extrair informações sobre o funcionamento da língua que são úteis para formar falantes linguisticamente competentes. Sobre o ensino

de gramática e léxico, Lewis (1993) defende o princípio de que a divisão entre esses dois componentes dentro da língua é inválida, pois a língua consiste em um léxico gramaticalizado, ou seja, um léxico que contém informações sobre a organização da língua. Logo, na visão do referido pesquisador, o léxico deve ser o centro e o ponto de partida nas aulas de línguas.

Em contrapartida, entendemos que não existe disponível uma teoria lexical que direcione as práticas pedagógicas dentro da sala de aula, o que contribuiu para que os estudos do léxico não ganhem a devida atenção por parte dos professores e da escola. Desta maneira, com o intuito de provocar uma reflexão pedagógica a favor de uma mudança de paradigma em que o léxico seja visto como ponto central nas práticas didáticas, detalharemos a seguir uma teoria lexical que servirá de norte para este trabalho.

## ***Lexical Priming***

A *Lexical Priming* (HOEY, 2005), uma teoria lexical proposta para o ensino de língua estrangeira e que defende que o léxico deve permanecer no centro das práticas dentro da sala de aula, foi considerada um grande avanço para o ensino de línguas estrangeiras por ser considerada uma teoria inovadora sobre palavras e língua. Hoey (2005), ao propor a *Lexical Priming*, espera alcançar todos aqueles pesquisadores envolvidos com a linguística de *corpus* e também

pesquisadores interessados em entender como as palavras se apresentam em contextos reais de uso.

Para Hoey (2005), a *Lexical Priming* é definida como uma teoria nova, original e radical sobre o léxico e que equivale a uma nova teoria de linguagem baseada em como as palavras são utilizadas no mundo real. Em outras palavras, na *Lexical Priming* as palavras não estão confinadas às definições dadas pelos dicionários, pois a definição de uma palavra é estabelecida a partir da interação com outras palavras em contextos reais.

Um outro ponto crucial sobre *Lexical Priming* é que ela vai ao encontro das teorias clássicas em que os pressupostos estão enraizados na premissa de que, no sistema linguístico, a gramática, entendida aqui como conjunto de normas, é gerada primeiro e, somente depois, as palavras “aproveitam” a oportunidade para serem criadas (HOEY, 2005). Na *Lexical Priming*, há uma inversão dos papéis da gramática e do léxico, uma vez que nessa teoria o léxico é visto como sistematicamente estruturado e a gramática é resultado dessa estrutura lexical. Para chegar a esta constatação, Hoey (2005) rejeita a visão das versões mais extremas da teoria clássica sobre as palavras que estabelece uma relação muito fraca entre léxico/palavra e outros sistemas. Segundo Hoey (2005), a teoria clássica sobre as palavras é um reflexo dos estudos linguísticos dos séculos XVIII e

XIX, no qual prevalecia uma visão tradicional que estabelecia uma integração muito fraca entre as palavras e os outros sistemas.

Outras teorias mais sofisticadas também fazem uma representação da relação entre léxico/gramática e léxico/semântica como sendo sistemas que estabelecem uma relação, porém uma relação distante. Na teoria sistêmico-funcional, por exemplo, o léxico está subordinado ao sistema gramatical, na medida em que ele passa pelo filtro gramatical que tem a função de organizá-lo e discipliná-lo (HOEY, 2005). Dessa mesma forma, a teoria Tagmêmica, desenvolvida por Pike (1954 apud HOEY, 2005), trata o léxico como tendo o mesmo nível de importância teórica que a gramática, porém propõe uma divisão – hierarquia gramatical, hierarquia fonológica e hierarquia lexical – que deixa evidente que léxico e gramática estão, na verdade, em níveis separados (HOEY, 2005). Podemos perceber, pelas duas teorias lexicais descritas, que o léxico está sempre subordinado a outros sistemas e ainda é visto como sendo o resultado ou a concretização desses sistemas.

Ao tratar da complexidade e do fato de o léxico ser sistematicamente estruturado, Hoey (2005) destaca a colocação como o ponto central de sua teoria. Para Hoey (2005), a colocação é definida como uma propriedade da língua, mais especificamente uma propriedade do léxico mental, na qual duas ou mais

palavras frequentemente aparecem em companhia uma da outra, gerando estruturas do tipo “inevitável + consequência”. Sobre a definição de colocação, Hoey (2005) acrescenta que a definição de colocação está relacionada a uma associação psicológica entre palavras (em vez de lemas) – até quatro palavras de intervalo – e é evidenciada mais frequentemente por sua ocorrência conjunta em *corpora* do que é explicável em termos de distribuição aleatória (HOEY, 2005).

Hoey (2005) acrescenta que qualquer explicação de caráter subversivo das colocações deve ser psicológica, uma vez que a colocação tem um conceito fundamentalmente psicológico. Assim, para o referido pesquisador, o conceito mais apropriado para explicar o caráter subversivo das colocações parece ser o conceito de *priming*, já que ele é essencialmente psicológico. Hoey (2005) entende que a colocação só pode ser explicada se assumirmos o fato de cada palavra ser mentalmente preparada (*primed*) para o uso colocacional, ou seja, para ocorrer com outras palavras. A ativação dessa colocação na mente depende dos “encontros” que um falante teve com essa palavra em determinados contextos.

A noção de *Priming* na *Lexical Priming* é utilizada para explicar as colocações e também outras características da língua. Na verdade, a *Lexical Priming* pressupõe que a colocação somente pode

ser explicada utilizando-se do conceito de *priming*, porém esse conceito também explica muitas outras questões referentes à linguagem. Hoey (2005, p. 12) explica que *Priming* “é a força motriz por trás do uso da linguagem, estrutura da linguagem e mudança da linguagem”. Assim, a noção de *priming* pode explicar questões que envolvem a maneira como a língua é adquirida e utilizada.

Algumas hipóteses que envolvem a noção de *priming* e a construção de associações entre as palavras são levantadas na *Lexical Priming*. Hoey (2005), ao levantar as hipóteses, ressalta que é preciso levar em consideração as restrições do contexto ou domínio analisado, pois são hipóteses sobre a forma como a língua é adquirida e utilizada em situações específicas. O referido pesquisador descreve as seguintes hipóteses: *Collocation* (colocação), *Colligation* (coligação), *Semantic associations* (associações semânticas), *Pragmatic associations* (associações pragmáticas), *Grammatical categories* (categorias gramaticais), *Textual collocations* (colocações textuais), *Textual colligations* (coligações textuais) e *Textual semantic associations* (associações semânticas textuais). O quadro a seguir traz uma explicação resumida sobre as hipóteses da *Lexical Priming*:

**Quadro 1.** Oito hipóteses da *Lexical Priming* resumidas

	Hipóteses da <i>Lexical Priming</i>
1. Collocation (Colocação)	Toda palavra ou sequência de palavras é “preparada” para ocorrer com outra determinada palavra, ou seja, toda palavra ou sequência possui uma colocação em potencial. O conceito de “colocação”, fundamentalmente psicológico, está relacionado à propriedade da língua em que duas ou mais palavras aparecem frequentemente uma em companhia da outra. Por exemplo, Hoey (2005), em sua análise, verificou que, em determinados contextos, a palavra “naked” se coloca com “eye”, formando a sequência “naked eye” (olho nu).
2. <i>Semantic associations</i> (associações semânticas)	Toda palavra é “preparada” para aparecer em determinados conjuntos semânticos. Por exemplo, foi verificado que a palavra “ <u>hour</u> ” (hora) se associa semanticamente com “ <i>numbers</i> ” (números) e com “ <b>journey</b> ” (jornada). Exemplo: <i>thirty-<u>hour</u> ride / half-<u>hour</u> flight / two-<u>hour</u> trip / three-<u>hour</u> journey</i>
3. <i>A Pragmatic associations</i> (associações pragmáticas)	Toda palavra ou sequência de palavras é “preparada” para aparecer em associação com determinadas funções pragmáticas. Nas palavras de Hoey (2005, p.26), a associação pragmática “ocorre quando uma palavra ou sequência de palavras é associada com um conjunto de características em que todas servem às mesmas ou funções pragmáticas semelhantes”. Vejamos as ocorrências da sequência “ <i>vagueness (imprecisão) sixty (numeral sessenta)</i> ”, apresentados por Hoey (2005, p. 27): <i>about sixty /over sixty / around sixty / more than sixty</i> .
4. <i>Colligation</i> (coligação)	Toda palavra ou sequência de palavras deve ser “preparada” para ocorrer em ou evitar certas posições e funções gramaticais independente de seu <i>priming</i> por colocação ou associação semântica. O exemplo de coligação dado pelo pesquisador citado mostra que a sequência “that winter” (aquele inverno) está sempre no passado simples, enquanto a expressão “in winter” (no inverno) é menos utilizada no passado. Desse modo, o exemplo pode indicar que a expressão “in winter” evita contextos no passado simples, enquanto “that winter” é “preparada” para ocorrer no passado simples.

(continua)

	Hipóteses da <i>Lexical Priming</i>
5. Grammatical categories (categorias gramaticais)	Toda palavra é “preparada” para o uso em uma ou mais categorias gramaticais. Categoria gramatical está sendo usada para atribuir à palavra ou sequência de palavras o <i>status</i> de verbo ou substantivo de uma oração. Hoey (2005, p. 155) apresenta como exemplo o <i>priming</i> da palavra “winter” (inverno), que é preparada para ser utilizada em duas categorias gramaticais distintas. Por exemplo, nas orações “in winter, Hammerfest is...” (No inverno, Hammerfest está...) e “I’ll winter in Brussels” (+- Eu vou invernar em Bruxelas), a palavra “winter” está funcionando como substantivo e verbo, respectivamente.
6. Textual collocations (colocações textuais)	Toda palavra deve ser “preparada” para participar de “correntes coesivas” ou ligações, ou a evitá-las. Hoey (2005) define corrente coesiva como três ou mais itens que são ligados por colocação textual. Essa relação, por sua vez, pode ser feita através de repetições ou referentes. Já a ligação ocorre quando apenas dois itens lexicais estão intimamente conectados (HOEY, 2005).
7. Textual colligations (coligações textuais)	Toda palavra ou sequência de palavra é “preparada” para ocorrer ou evitar certas posições dentro do discurso. Um exemplo de coligação textual apresentado analisa o <i>priming</i> textual da sequência nominal “our men and women in uniform” e revela que essa sequência possui preferência para ocorrer na posição de Rema, ou seja, em posição final de uma oração.
8. Textual semantic associations (associações semânticas textuais)	Toda palavra ou sequência de palavras é “preparada” para ocorrer ou evitar certas relações semânticas no discurso. Hoey (2005) argumenta que todo item lexical ou combinação de itens lexicais possui uma preferência positiva ou negativa por ocorrer como parte de um tipo específico de relação semântica em um padrão textual específico. Hoey (2005) ilustra essa última hipótese com a análise do <i>priming</i> da combinação “The + adjective + side” (O + adjetivo + lado). Foi constatado que em 126 dos casos analisados de ocorrência da combinação, 58 (que representa 46% das ocorrências) faziam parte de uma relação de “contraste”, 19 (que representa 15% das ocorrências) faziam parte de uma relação de “paralelismo estreito” e as outras nove ocorrências restantes faziam parte de ambas as categorias semântica-textuais.

**Fonte:** Elaboração própria

Ao observar as hipóteses estabelecidas pela teoria *Lexical Priming*, tomamos a consciência da dimensão do léxico de uma língua, uma vez que é possível verificar o universo de informações sobre o funcionamento da língua que podem ser retiradas de uma análise lexical.

Embora a *Lexical Priming* seja uma teoria pensada e idealizada para o ensino de língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, acreditamos na total possibilidade de importar seus princípios para o ensino de língua portuguesa, como língua materna. Acreditamos ainda que colocar o léxico como componente central das práticas pedagógicas seja também uma necessidade da língua materna, pois ao longo de nossa vida adulta estamos adquirindo vocabulário, ou seja, ampliando nosso repertório lexical para podermos nos comunicar. Nesse ponto, os objetivos do ensino de língua estrangeira e de língua materna, sob a perspectiva da *Lexical Priming*, coincidem.

Neste texto, faremos um recorte da teoria e mostraremos em nossa análise somente o *Priming Semântico* das composições sintagmáticas. Em outras palavras, mostraremos a capacidade de associação semântica de alguns vocábulos que apresentaram uma grande produtividade lexical. Ampliaremos nossa análise e mapearemos o potencial semântico desses vocábulos. Para isto, utilizaremos um recurso chamado de *O Léxico semântico de Lancaster* (PIAO

*et al.*, 2005) para complementar a análise e mapear o potencial semântico dos modelos de multipalavras (*multiword expression* – MWE) baseado em um sistema de categorias chamado USAS (UCREL sistema de análise semântica) (ACHER; WILSON; RAYSON, 2002). Analisaremos as composições sintagmáticas considerando os principais campos semânticos e subcategorias. Segue o quadro com os 21 campos semânticos para uma melhor visualização (PIAO *et al.*, 2005):

**Quadro 2.** O Léxico semântico de Lancaster

<b>A</b> General and abstract terms	<b>B</b> The body and the individual	<b>C</b> Arts and crafts	<b>E</b> Emotion
<b>F</b> Food and farming	<b>G</b> Government and the public domain	<b>H</b> Architecture, buildings, houses and the home	<b>I</b> Money and commerce in industry
<b>K</b> Entertainment, sports and games	<b>L</b> Life and living things	<b>M</b> Movement, location, travel and transport	<b>N</b> Numbers and measurement
<b>O</b> Substances, materials, objects and equipment	<b>P</b> Education	<b>Q</b> Linguistic actions, states and processes	<b>S</b> Social actions, states and processes
<b>T</b> Time	<b>W</b> The world and our environment	<b>X</b> Psychological actions, states and processes	<b>Y</b> Science and technology
<b>Z</b> Names and grammatical words			

Antes de mostrar os resultados de análise, contudo, teceremos informações sobre as composições sintagmáticas, objeto de análise, e o *corpus*.

## Composições sintagmáticas

Alves (2010, p. 50) afirma que a composição sintagmática é processada “quando os membros integrantes de um segmento frasal encontram-se numa íntima relação sintática, tanto morfológica quanto semanticamente, de forma a constituírem uma unidade léxica”. Além disso, a composição sintagmática se porta como uma unidade lexical simples, pela forte relação sintático-semântica entre seus elementos e também se caracteriza por apresentar uma ordem constante a suas unidades formadoras (ALVES, 2010). Em outras palavras, uma composição sintagmática nominal apresenta-se com uma base (determinada) seguida de um determinante, que pode ser introduzido por uma preposição, como verificamos nas unidades lexicais “farmácia de manipulação” e “crimes de colarinho-branco”.

Porém, nem sempre os determinantes são introduzidos por uma preposição, como é o caso das unidades lexicais “produção independente” e “condomínio fechado”. Ademais, no interior de uma composição sintagmática, os membros constituintes desse item lexical conservam as relações gramaticais características das classes a que pertencem, por exemplo, as peculiaridades flexionais de suas categorias de origem.

Ferraz (2010b, p. 38-39) define as composições sintagmáticas como “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”. Para o referido pesquisador, trata-se de unidades que estão em vias de lexicalização, ou seja, estão deixando de ser combinações livres e passando para o nível do léxico, se tornando uma unidade lexical (FERRAZ, 2010b). No entanto, Alves (1994) ressalta que, sobre o processo de lexicalização dessas unidades, a tradição gramatical considera composta a unidade léxica, cuja lexicalização não seja uma dúvida para o falante.

Ferraz (2010b) apresenta como exemplos de formações sintagmáticas, retiradas de textos publicitários, as seguintes unidades destacadas em negrito:

É muito conforto: **computador de bordo**, direção hidráulica, CD Player e ar-condicionado, itens de série na versão RXE. RENAULT”. Revista IstoÉ. N.1595, 03/05/2000, p. 05.

Bagageiro para até 100kg, com escada para facilitar a colocação da bagagem e **prancha de desencalhe**. MITSUBISHI. IstoÉ. no1873, 07/09/2005, p. 08

Além das composições sintagmáticas tradicionais exemplificadas acima, existe um tipo especial de composição sintagmática formada por meio de sigla

ou acrônimo que é resultado da lei de economia discursiva, pois o sintagma é reduzido de modo a tornar o processo de comunicação mais simples e eficiente (ALVES, 1994).

Na composição sintagmática formada por meio de sigla ou acrônimo, podemos perceber características distintas que serão apresentadas a seguir, seguidas de exemplos para melhor visualização. Uns dos processos mais frequentes dessa formação é a composição constituída pelas iniciais dos elementos componentes dos sintagmas. Como exemplo, Alves (1994) nos apresenta a unidade lexical “EPR” (Exército Revolucionário do Povo). Outro tipo de composição consiste na união de sílabas do conjunto sintagmático, como em “Anfavea” (Associação Nacional de Veículos Automotores). Algumas composições formadas por meio de siglas ou acrônimos, embora não muito frequentes, podem ser ligadas por preposição, como é o caso de “PC do B” (Partido Comunista do Brasil).

Quanto à flexão por gênero, as composições sintagmáticas formadas por siglas ou acrônimos seguem o primeiro elemento da composição, como podemos verificar no exemplo abaixo, retirado de Alves (1994, p. 57):

“o presidente me determinou e eu vou implantar as **ZPEs**”, afirmou ontem Fernando Mesquista” (E, 11-10-88:34, c.5).

No caso do exemplo apresentado, “ZEPs” é a redução do sintagma “zonas de processamentos de exportações”, e utilizou-se o artigo feminino “as” para concordar com o primeiro elemento da composição “zonas”, que também é feminino. Nesse exemplo, também podemos perceber a presença do “s” ao final da sigla, que tem a ver com a flexão do número. Nem sempre essa flexão é feita, permanecendo, assim, a sigla invariável, como podemos verificar através do exemplo abaixo também retirado de Alves (1994, p. 57): “o novo ministro da Indústria e Comércio, Roberto Cardoso Alves, prometeu ao empresário de São Paulo que as ZPE – Zonas de Processamento das Exportações – aprovadas pelo seu antecessor Castelo Branco, ainda não são uma questão fachada” (IE, 24-08-88:26, c.1).

Neste trabalho, apresentaremos dados de análise de composições sintagmáticas que chamamos de tradicionais, ou seja, não incluímos em nossa análise as composições formadas por siglas ou acrônimos. Antes, discorreremos sobre a formação do *corpus* que serviu de base para a análise.

## **O *corpus***

De acordo com Ferraz (2010b, p. 62), “no léxico da publicidade, a unidade sintagmática costuma se apresentar como um neologismo da língua comum ou como um neologismo terminológico (termo),

vinculado a uma área de especialidade.”. Para a análise do *Priming Lexical* contamos com um *corpus* composto por composições sintagmáticas neológicas, devidamente contextualizadas, considerando as três revistas: *Veja* (588 composições), *IstoÉ* (106 composições) e *Época* (165 composições). Descartamos as composições sintagmáticas que apareciam sem contexto, pois dentro da teoria da *Lexical Priming* o contexto é fundamental para a análise. Por fim, o *status* de estruturas neológicas das composições sintagmáticas se deu após a revisão do *corpus* nos três dicionários que adotamos como *corpus* de exclusão.

O *corpus* que serviu de base de análise para esta pesquisa foi retirado do banco de dados de projetos de pesquisa que se iniciaram em 2004 com o intuito de analisar textos publicitários das revistas *Veja*, *Época* e *IstoÉ*. Os projetos, sob a coordenação do Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, tinham o objetivo de coletar unidades que variavam entre palavras que são criadas a partir de regras formais da língua como as unidades criadas a partir dos processos de prefixação, sufixação, composição, formação sintagmática, truncamento, cruzamento vocabular, siglagem, hibridismo, e também por empréstimos de línguas estrangeiras.

Para a coleta dos neologismos, os projetos contavam com a colaboração de uma equipe responsável por analisar todos os textos publicitários

das revistas, já mencionadas, com o intuito de identificar e coletar os itens lexicais neológicos presentes. Embora os projetos apresentassem especificidades em termos de propósito, a coleta dos neologismos, objetivo compartilhado por todos os projetos, consistia em três etapas. A primeira etapa do processo era a identificação de possíveis candidatos a neologismos nos textos publicitários, observando-se a variedade de unidades que a língua é capaz de criar. Após essa etapa, era feita a verificação do candidato a neologismo no *corpus* de exclusão, representado por três dicionários. A última etapa, após a consulta aos dicionários, era composta pela inserção dos neologismos em uma tabela. Nessa tabela, era colocado o contexto no qual o neologismo aparece; a marca do produto ao qual o texto publicitário pertence; o significado; o processo de formação e as referências.

Na próxima seção apresentaremos a análise do *corpus* à luz da teoria *Lexical Priming*. É importante mencionar que, como analisamos um *corpus* diferente daquele utilizado por Hoey (2005), nos resguardamos no direito de fazer algumas adaptações na análise para obtermos um melhor aproveitamento dos dados analisados. Nosso *corpus* é composto por textos publicitários que, como naturalmente são menos extensos, esperamos encontrar um padrão regular de *Priming* semântico diferente do gênero jornalístico, utilizado por Hoey (2005).

## Análise dos dados

Nesta seção, evidenciaremos o caráter produtivo de vocábulos componentes das composições sintagmáticas neológicas dentro do contexto publicitário e apresentaremos características do processo de associação das referidas unidades lexicais.

Em se tratando de associações, algumas palavras ou sequências se formam por associação semântica. Segundo Hoey (2005), a associação semântica pode refletir um tipo regular do *priming* lexical e fornece subsídios para generalizações. Desta forma, é possível a partir da análise da associação semântica de alguns itens lexicais verificar a “preferência semântica” de algumas palavras em determinados contextos.

Em nosso *corpus* da publicidade encontramos algumas composições sintagmáticas em que um dos componentes se mostrou bastante produtivo. Assim como Hoey (2005), analisaremos quais são as “preferências semânticas” da palavra.

As composições analisadas e apresentadas são formações que compartilham estruturas semelhantes, ou seja, em que pelo menos um de seus componentes pertence a um mesmo “espaço semântico” (PIAO *et al.*, 2005) e serão descritas como modelos usando uma forma simples de uma expressão regular.

## ***A produtividade do vocábulo “cabine”***

A palavra “cabine” mostrou-se muito produtiva no *corpus*, pois encontramos várias formações nas quais ela era um dos componentes fixos da formação neológica. As formações “cabine dupla”, “cabine externa” e “cabines triplas” são neologismos oriundos da área do conhecimento do turismo/entretenimento e são utilizadas para designar tipos de acomodações dentro de um navio. Já as formações “cabine estendida”, “cabine leito” e “cabine simples” são neologismos provenientes da área do conhecimento da automobilística e designam compartimento dentro de um carro ou caminhão, onde fica o motorista. Os exemplos retirados do *corpus* são e podem ser visualizados no quadro 3 a seguir:

### Quadro 3. Produtividade lexical de “cabine”

#### **Cabine dupla**

*“Prezado cliente: preço por pessoa, somente parte marítima, em cabines duplas, conforme categoria mencionada, taxas de embarque e marítimas não estão incluídas.” CVC. Veja, ano 42, n. 47, 25/11/09, 59.*

#### **Cabine estendida**

*Nova Saveiro. Carregada de aventura. Cabine estendida. Nova suspensão RCS (Robust Cargo Suspension) e degrau lateral. Volkswagen. Veja, ano 42, n. 35,02/09/09, 38.*

#### **Cabine externa**

*Acompanhado de 1 adulto pagante em cabine externa (exceto suítes) dos navios CVC Zenith (saídas 6, 13 e 20/dez. e 7/fev.). CVC. Veja, ano 42, n. 33,19/08/09, 42/43.*

#### **Cabine leito**

*Compre um Tector e compare. Motor Iveco FPT: potência de 250 cv e torque de 950 Nm, com baixo consumo de combustível; 2 opções de câmbio: 6 marchas ou 9 marchas; cabine simples ou leito; maior plataforma de carga da categoria: 10m no cabine simples e 9,4 no cabine leito (EE 5.670mm). IVECO TECTOR. Veja, ano 43, n. 36, 08/09/10, 28.*

#### **Cabine simples**

*Compre um Tector e compare. Motor Iveco FPT: potência de 250 cv e torque de 950 Nm, com baixo consumo de combustível; 2 opções de câmbio: 6 marchas ou 9 marchas; cabine simples ou leito; maior plataforma de carga da categoria: 10m no cabine simples e 9,4 no cabine leito (EE 5.670mm). VECO TECTOR. Veja, ano 43, n. 36, 08/09/10, 28.*

#### **Cabines triplas**

*Promoção válida para todas as saídas dos navios CVC Zenith, CVC Soberano e CVC Imperatriz sujeita à disponibilidade de cabines triplas. CVC. Veja, ano 42, n. 33,19/08/09, 42/43.*

Aplicamos a essas composições a taxonomia do *Léxico semântico de Lancaster* (PIAO *et al.*, 2005) e analisamos as composições formadas a partir do vocábulo “cabine”, no que diz respeito à associação semântica.

Como o vocábulo “cabine” é fixo, criamos um modelo que será iniciado com a classificação *H1: acomodação*. De acordo com o sistema de categorias USAS (ACHER *et al.*, 2002), *H1* representa a categoria de termos relacionados às acomodações, construções/habitats de vários tipos. Criamos o quadro a seguir para melhor visualização da associação semântica de “cabine”, seguindo o recurso utilizado para mapear o potencial semântico de algumas composições sintagmáticas.

**Quadro 4.** Associação semântica de “cabine”

ACOMODAÇÃO		
Cabine +	ESPAÇO	externa, estendida, leito
	NÚMERO/ QUANTIDADE	simples, dupla, tripla

Fonte: Dados da autora.

**Fonte:** Elaboração própria

Classificamos as composições e, do ponto de vista semântico, as unidades lexicais se formaram a partir da interação da palavra “cabine” com numerais (*N1*) que indicam quantidade (cabine dupla, cabines

triplos), neste caso, trata-se de cabines que podem comportar duas e três pessoas, respectivamente. O termo “cabine simples” é utilizado para designar caminhonetes que, além do motorista, comportam apenas um passageiro. O item lexical “cabine” se associou ao item lexical “simples”, que, embora não seja um numeral, tem valor semântico equivalente aos numerais e indica que a cabine comporta apenas uma pessoa.

Em outras unidades lexicais, o vocábulo “cabine” também é componente da composição sintagmática que se formou a partir de sua interação com “externa”, “estendida” e “leito”. Essas palavras, “externa”, “estendida” e “leito”, nos levam à ideia de “espaço”, categoria que não aparece no sistema de categorias USAS (ACHER *et al.*, 2002) e que, portanto, foi criada para agregar ao sistema e será representada por *E1*. O vocábulo “externa” categoriza “cabine” como sendo em um espaço do lado de fora, enquanto “estendida” denota que “cabine” expandiu um espaço. O vocábulo “leito”, segundo o dicionário, determina “qualquer espaço sobre o qual se pode descansar deitado” (HOUAISS; VILLAR, 2009).

## ***A produtividade do vocábulo “sensor”***

O vocábulo “sensor” também se mostrou muito produtivo em nosso *corpus*, uma vez que encontramos várias formações nas quais “sensor” era um dos componentes fixos da formação neológica. A área da automobilística foi, sem dúvida, a que mais apresentou composições sintagmáticas em que “sensor” era um dos componentes.

As composições “sensor de chuva”, “sensor de estacionamento”, “sensor de distância”, “sensor de luminosidade”, “sensor de proximidade”, “sensor de umidade” e “sensor de queda” são exemplos de composições encontradas na área da automobilística. Já a composição “sensor de queda” foi encontrada na área da tecnologia/informática. Vejamos os exemplos no Quadro 5 a seguir:

## Quadro 5. Produtividade lexical de “sensor”

### **Sensor de chuva**

6 airbags duplo frontal, laterais de cortina. Sensor de chuva, acendimento automático dos faróis, transmissão automática de 5 velocidades, controle de tração e estabilidade VSA, tração 4x4 real time. VEJA. 43, 24, 16/06/10, p. 08.

### **Sensor de estacionamento**

Segurança – 6 air bags, direção elétrica, sistema de alerta pós-acidente, sensor de estacionamento, sensor de pressão dos pneus. VEJA. 43,31, 04/08/10, p. 12

### **Sensor de proximidade**

Novo Sonata. Câmbio automático de 6 velocidades com Paddle Shift no volante. Sistema de ignição Keyless com sensor de proximidade e botão start/stop. Faróis de Xenon HID com acendimento automático para maior visibilidade e segurança. Freios ABS de 4 canais. Sistema de som com controle para iPod, entrada USB, entrada auxiliar, MP3, disqueteira no painel para 6 CDs e subwoofer. Exclusivo teto solar duplo para as duas fileiras de bancos. Retrovisores externos com rebatimento elétrico e antiembaçante. Ar-condicionado digital independente nas duas fileiras de bancos. Computador de bordo completo. Suspensão com amortecedores de regulagem automática. Eco Driving Digital (único no mundo). Sistema que indica, em tempo real, a forma mais econômica de dirigir, diminui o consumo e a emissão de poluentes. VEJA. 43, 45, 10/11/10, ed. 2190, p. 4 e 5

### **Sensor de umidade**

Ar condicionado dual zone, com filtro de pólen e sensor de umidade. VEJA. 43, 36, 08/09/10, p. 92.

### **Sensor de luminosidade**

“Farol de xenônio com lavador e autonivelamento. Acendimento automático dos faróis com sensor de luminosidade. Retrovisores elétricos escamoteáveis com setas.” VEJA. 42, 48, 02/12/09, p. 18

### **Sensor de queda**

“Windows. A vida sem Limites. A Dell recomenda o Windows. Conectividade móvel sem complexidade. Notebook Vostro™ 1320. Com sensor de queda. Webcam com Dell Vídeo Chat para videoconferência com até 4 pessoas.” VEJA. 42, 37, 16/09/09, p. 43

**Fonte:** Elaboração própria

As composições apresentadas foram analisadas a fim de verificar o potencial semântico associativo dessas estruturas e, desta forma, aplicaremos a essas composições a taxonomia do *Léxico semântico de Lancaster* (PIAO *et al.*, 2005).

Para o vocábulo “sensor”, que é fixo nas composições apresentadas, criaremos um modelo que será iniciado com a classificação *Y2: dispositivo*. De acordo com o sistema de categorias USAS (ACHER *et al.*, 2002), Y2 representa a categoria de termos relacionados à tecnologia da informação e computação. Além disso, como nas ocorrências verificamos a presença fixa da preposição “de”, teremos em nossa classificação *Z5: item gramatical*. Z5 representa a categoria de itens gramaticais como preposições, advérbios, conjunções, de acordo com o sistema de categorias USAS (ACHER *et al.*, 2002). Deste modo, temos os seguintes modelos para as composições identificadas em nosso *corpus representadas* no (Quadro 6):

**Quadro 6.** Associação semântica de “sensor”

DISPOSITIVO	ITEM GRAMATICAL		
sensor +	de +	AÇÃO	queda
		DISTÂNCIAS	proximidade, distância
		CONDIÇÃO DE CLIMA/TEMPO	chuva, umidade, luminosidade
		ESPAÇOS FÍSICOS	estacionamento

**Fonte:** Elaboração própria

Na classificação das composições apresentadas no Quadro 6, do ponto de vista semântico, as unidades lexicais se formaram a partir da interação da palavra “sensor”. No primeiro exemplo, temos a associação de “sensor de” com o vocábulo “queda” que indica ação, para formar uma composição que nomeia uma tecnologia que detecta queda do *notebook* e em um curto espaço de tempo retrai a cabeça do disco para a proteção. Da interação de “sensor de” com vocábulos que descrevem medida relativa à distância, encontramos “sensor de proximidade” e “sensor de distância”, composições que nomeiam tecnologias que sinalizam quando o veículo está próximo a outro veículo ou obstáculo. Vocábulos que descrevem condições do clima e tempo, como “chuva”, “umidade” e “luminosidade”, ao interagir com “sensor de”, formam composições que nomeiam tecnologias capazes de identificar as condições climáticas e do tempo. Por fim, a associação de “sensor de” com o vocábulo “estacionamento”, utilizado para descrever espaços físicos, forma a composição “sensor de estacionamento”, que é utilizada para nomear um tipo de tecnologia que, ao estacionar, sinaliza quando o veículo está próximo a outro veículo ou obstáculo.

## ***A produtividade do vocábulo “câmbio”***

O potencial semântico associativo das composições sintagmáticas formadas a partir de “câmbio” revelou que esse vocábulo possui uma preferência semântica pela associação com palavras que pertencem ao campo semântico “Tecnologia”, representado no sistema de categorias USAS por Y2. De acordo com a classificação semântica adotada na metodologia deste trabalho, o vocábulo “câmbio” será representado por O2 (*objetos em geral*). Vejamos no Quadro 7 os exemplos retirados do *corpus*:

**Quadro 7.** Produtividade lexical de “câmbio”

### ***Câmbio automatizado***

*O painel conta com um COMPUTADOR DE BORDO que informa a necessidade de manutenção periódica e indica a faixa de giros mais econômica do motor; caso o motorista assuma a troca de marchas do câmbio automatizado. 43, 36, 08/09/2010. p. 42*

### ***Câmbio automático***

*Novo Sonata. Câmbio automático de 6 velocidades com Paddle Shift no volante. Sistema de ignição Keyless com sensor de proximidade e botão start/stop. Faróis de Xenon HID com acendimento automático para maior visibilidade e segurança. Freios ABS de 4 canais. Sistema de som com controle para iPod, entrada USB, entrada auxiliar, MP3, disqueteira no painel para 6 CDs e subwoofer. Exclusivo teto solar duplo para as duas fileiras de bancos. Retrovisores externos com rebatimento elétrico e antiembaçante. Ar-condicionado digital independente nas duas fileiras de bancos. 43, 45, 10/11/2010 Ed. 2190, p. 27/29*

(continua)

**Câmbio Dualogic**

*Câmbio dualogic automático (somente na versão dualogic). 43, 31, 04/08/10, p. 68*

**Câmbio Multimarchas**

*Novo câmbio multimarchas (multi-division de 6 velocidades) com trocas imperceptíveis e shiftronic para opção manual. 43, 29, 21/07/2010, p. 29*

**Câmbio borboleta**

*“Magentis. R\$69.900 à vista. Completo com câmbio borboleta no volante.” 42, 49, 09/12/09 p. 23*

A partir da análise das composições sintagmáticas exemplificadas acima, elaboramos o Quadro 8 para a visualização dos modelos semânticos para as unidades lexicais formadas a partir do vocábulo “câmbio”:

**Quadro 8.** Associação semântica de “Câmbio”

<b>OBJETOS EM GERAL</b>		
Câmbio +	<b>TECNOLOGIA</b>	automático, automatizado, dualogic, multimarchas
	<b>FORMA</b>	borboleta

**Fonte:** Elaboração própria

Em nossa classificação apresentada acima, “câmbio” se associa semanticamente com palavras do campo semântico classificado como “tecnologia”.

Desse modo, temos a associação de “câmbio” com, por exemplo, “automático”, para designar um sistema de transmissão que realiza a troca de marchas automaticamente, sem a influência do condutor. Outro exemplo é representado pela formação da composição “câmbio automatizado” que se refere a um sistema – similar ao sistema de troca de marchas manual – formado por dois atuadores e uma central eletrônica responsável pelo controle da embreagem, ajuste do toque e o “timing” para que as trocas sejam realizadas de forma rápida e suave. No mesmo campo semântico, “câmbio” se associa a “dualogic” para formar uma composição que nomeia um sistema que possui uma caixa de câmbio tradicional controlado por uma central eletrônica, que por sua vez comanda a troca de marchas manualmente, além de atuar no acionamento da embreagem. Por fim, “câmbio” fez uma associação com o vocábulo “multimarchas” para nomear um sistema de transmissão automática com mais de cinco marchas.

O vocábulo “câmbio” também se associou a uma palavra que pertence ao campo semântico “forma”, criando a composição “câmbio borboleta” para nomear uma tecnologia que permite que as trocas de marchas sejam feitas em um botão em forma de borboleta que fica atrás do volante. No contexto da automobilística, o vocábulo “borboleta” faz referência à forma de disposição desses botões que lembra o formato de uma borboleta.

## **A produtividade do vocábulo “farol”**

O vocábulo “farol” também se mostrou bastante produtivo em nosso *corpus*. Dessa forma, analisamos as composições formadas por esse vocábulo para verificar seu potencial semântico associativo e utilizamos o sistema de categorias USA (ACHER *et al.*, 2002) para classificar os vocábulos por campos semânticos. Os exemplos podem ser visualizados no Quadro 9:

**Quadro 9.** Produtividade lexical de “farol”

### ***Faróis de Xênon***

*“Disqueteira para 6 CDs com MP3 e entrada para iPod. Faróis de Xênon com acendimento automático.” VEJA. 51. 23/12/09. p. 30*

### ***Faróis bi-xênon***

*Faróis bixênon. Sensor de estacionamento. Programa de controle eletrônico de estabilidade (ESP). Lavador de faróis. CD Player com acumulador para 6 CDs e função MP3. Ar-condicionado eletrônico (Climatronic) com controle individual de temperatura (motorista e passageiro). Sistema de controle eletrônico de tração (ASR). Rodas de liga leve aro 17”.*

*Sistema de freios ABS/EBD. Suspensão traseira independente Multilink. Direção eletromecânica Servotronic. ISTOÉ. 31/01/2007. 1944 12/14*

### ***Faróis de milha***

*Novo Symbol Connection série limitada. Air bag duplo. Computador de bordo. CD MP3 com bluetooth e USB. Rodas de liga leve. Faróis de milha. VEJA. 43, 45 10/11/2010*

### ***Faróis de neblina***

*Clio Dynamique. Rodas de liga leve 15”, farol de neblina e acessório exclusivo – kit Sport: spoiler e saias laterais. Direção hidráulica, air bag duplo, ar-condicionado, volante e manopla do câmbio revestidos em couro. ISTOÉ, 1795, 03/03/04, p. 2 e 3.*

**Fonte:** Elaboração própria

A análise evidenciou que o vocábulo “farol”, classificado como um “dispositivo”, e o item gramatical “de”, se associou a palavras que pertencem aos campos semânticos “distância”, “substância gasosa” e “condições clima/tempo”. Assim, temos a formação de composições como “farol de milha” – farol de longo alcance que fica localizado entre os faróis principais para melhorar a visibilidade do motorista –, “farol de xênon” e “farol bixênon – faróis compostos com o gás xenônio, que proporciona mais visibilidade lateral e longa distância ao motorista – e “farol de neblina” – faróis que direcionam a luz para o chão com a função de melhorar a visualização do motorista quando existir neblina, respectivamente. Apresentamos o Quadro 10 abaixo para a visualização do modelo semântico associativo de “farol”.

**Quadro 10.** Associação semântica de “Farol”

<b>DISPOSITIVO</b>		
Farol + (de)	<b>DISTÂNCIA</b>	milha
	<b>SUBSTÂNCIA GASOSA</b>	xênon, bixênon
	<b>CONDIÇÕES CLIMA/TEMPO</b>	neblina

**Fonte:** Elaboração própria

A análise do potencial associativo semântico das composições formadas por vocábulos que se

mostraram bastante produtivos dentro dos textos publicitários evidencia a preferência semântica desses vocábulos. O potencial de associação semântico evidenciado na análise pode representar um padrão semântico associativo muito útil para os estudos lexicais.

## Considerações finais

Sobre os aspectos semânticos que envolvem a ocorrência das composições sintagmáticas em textos publicitários, tendo em vista a teoria *Lexical Priming*, verificou-se a existência de um *priming* semântico, que, por sua vez, evidenciou a preferência semântica de composições oriundas de vocábulos considerados produtivos.

Por exemplo, ao analisar as composições formadas a partir do vocábulo “cabine”, verificou-se que essa palavra, dentro das áreas de especialidade da automobilística e turismo/entretenimento, possui um *priming* semântico positivo para se associar com palavras que pertencem ao campo semântico espaço e número/quantidade. Já as composições formadas tendo como base o vocábulo “sensor” deixou evidente que esse vocábulo possui um *priming* semântico positivo, ou preferência associativa semântica com palavras relacionadas à distância e condições de clima/tempo.

Em outro exemplo, temos a evidência de que as composições formadas pelo vocábulo “câmbio” revelaram que esse vocábulo possui um *priming* semântico positivo para se associar a palavras que pertencem ao universo semântico da “tecnologia”. A análise da associação semântica de unidades sintagmáticas formadas pelo vocábulo “farol” revelou que, embora com menos representatividade, esse vocábulo possui um *priming* semântico positivo para se associar a palavras com valor semântico de substância gasosas.

Consideramos que os dados revelados pela análise podem ser utilizados em sala de aula para o trabalho de desenvolvimento da competência lexical do aluno. Nesse sentido, Richard (1976) afirma que conhecer as possibilidades associativas de uma unidade lexical consiste em uma tarefa fundamental que faz parte das habilidades a serem trabalhadas para que o desenvolvimento da competência lexical aconteça. Logo, um trabalho sistemático, dentro de sala de aula, que evidencie o caráter semântico-associativo de composições sintagmáticas formadas a partir de vocábulos produtivos dentro de textos publicitários irá contribuir de forma explícita para a consolidação de habilidades necessárias para uma ampliação lexical qualitativa do falante.

Finalmente, esperamos ter contribuído para a compreensão de que o léxico é um componente sistematicamente organizado e capaz de fornecer

informações sobre padrões de uso e estrutura da língua que podem ser fundamentais no desenvolvimento de habilidades necessárias para formar um aluno competente em sua língua.

O desenvolvimento de competências em uma língua nunca é feito de uma única forma, assim, compreender as múltiplas perspectivas envolvidas em um processo tão complexo é importante para que os professores e pesquisadores possam entender os desafios educacionais. Ao compreendermos a importância que o léxico representa para o desenvolvimento dessas competências, buscamos preencher algumas lacunas e lançar mais uma luz sobre os estudos lexicais voltados para o ensino de língua portuguesa.

Os resultados deste estudo apontam a possibilidade de uma mudança de perspectiva nas práticas pedagógicas em sala de aula, onde o léxico seria o ponto central do ensino de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ABALADA, S.; CABARRÃO, V.; CARDOSO, A. Proposta de Classificação Semântica de Unidades Lexicais Multipalavra Nominais. *In: Textos Selecionados do XXV Encontro Nacional da APL*. Porto, 2010. p. 81-94.

ALVES, M. I. A neologia do português brasileiro de 1990 a 2009: tradição e mudança. *In*: ALVES, I. M. (org.). **Neologia e neologismos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Paulistana, 2010.

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

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARCHER, D.; WILSON, A.; RAYSON, P. **Introduction to the USAS category system**. Benedict project report, October 2002.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011 [1987].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (PCNs 5a a 8a Séries)

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

COSTA, R. P. **Um estudo linguístico no litoral maranhense**: léxico e cultura dos pescadores da Raposa, MA. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DI FELIPPO, A.; DIAS-DA-SILVA, B. C. Dos olhares sobre o léxico: diferenças e semelhanças. *In*: LONGO, B. N. O.; DIAS-DA-SILVA, B. C.; BIDERMAN, M. T. C. (org.). **A construção de dicionários e bases de conhecimento lexical**. v. 9. Araraquara: Laboratório Editorial (FCL/UNESP), 2006. p. 169-185.

FERRAZ, A. P. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. *In*: ALVES, I. M. (org.). **Neologia e neologismos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Paulistana, 2010a. p. 251-275.

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, 2010b. p. 33-48.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. *In*: SEABRA, M. C. T. C. O. (org.). **O Léxico em estudo**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

ISQUERDO, A. P. Caracterização de unidades sintagmáticas no discurso publicitário. *In*: ISQUERDO, A. P.; SEABRA, M. C. T. C. (org.). **As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografia, terminologia.** v. VI. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma. Apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Aldo Rebelo. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, v. 25, p. 107-119, 2001.

GIBBS, R. W. **Spilling the beans on understanding and memory for idioms.** *Memory & cognition*, v. 8, p. 449-456, 1980.

HOEY, M. **Lexical Priming.** A new theory of words and language. London: Routledge, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JACKENDOFF, R. *The Architecture of the Language Faculty.* Cambridge: The MIT Press, 1997.

LEWIS, M. **The lexical approach:** the state of ELT and the way forward. Hove: Language teaching Publications, 1993.

PIAO, S. S. L.; ARCHER, D.; MUDRAYA, O.; RAYSON, P.; GARSIDE, R.; MCENERY, A. M.; WILSON, A. A large semantic lexicon for corpus annotation. *In: Proceedings of the corpus linguistics 2005 conference*. Birmingham, 2005.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quaterly**, v. 10, n. 1, p. 77-89, 1976.

VILELA, M. O léxico do Português: perspectivação geral. **Filologia e linguística Portuguesa**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 31-50, 1997.



# **COLOCAÇÕES LÉXICAS EM ESTUDO NA SALA DE AULA**

Maria Aparecida Damasceno Netto de Matos

## Introdução

Partindo da pressuposição de que, ainda, existem questões que necessitam de sistematizações, porque não se conhece que o ensino em “blocos significativos” é o que leva o aprendiz a apresentar fluência no falar e escrever, o objetivo deste artigo é levar, para a sala de aula, exercícios sobre o léxico, nomeadamente as colocações léxicas, fundamentados em pesquisadores como Michael Lewis (1993, 1997), Rodriguez (2005), Gómez Molina (2004) e González (2014).

Para tal, busca-se apresentar uma reflexão sobre o ensino das colocações léxicas e como nossos aprendizes podem usufruir desses “blocos” que já existem em nosso léxico mental, à espera de um estímulo para se manifestarem. Foi um desafio inovador e pedagógico. Momentos de indagações e incertezas. Que colocações empregar nos exercícios? Quantos exercícios poderiam ser elaborados? Quantas colocações deveriam ser memorizadas por exercício? Quantas e quais funções léxicas? No entanto, a nossa maior preocupação foi apresentar sempre essas unidades lexicais dentro de contextos, que se encontram nos próprios exercícios, e ajudar na melhoria da competência lexical do aluno. O fato de o homem viver em sociedade e ocupar funções diversificadas faz com que a sua linguagem seja influenciada pelas práticas, valores e normas de tais instituições, daí a necessidade de levar, para sala

de aula, colocações léxicas do nosso cotidiano. É no contexto, segundo Faulstich (1997, apud FERREIRA *et al.*, 2013, p. 25), que as palavras, frases e parágrafos ganham importância e significação.

Entende Laranjeira (2013) que o conhecimento lexical faz parte do conjunto de conhecimentos que todos os falantes possuem acerca da sua língua materna. Na medida em que a capacidade de linguagem supõe, entre outros saberes gramaticais, o domínio do léxico da língua, pode dizer-se que qualquer falante, escolarizado ou não, possui este conhecimento. Aliás, é nesse contexto que devemos considerar a importância do desenvolvimento da competência lexical. Segundo Ferraz (2008, p. 146), “por competência lexical podemos considerar a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfosintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua.”.

Zilles (2003, p. 5 apud FERREIRA *et al.*, 2013, p. 25) considera que “o aumento do conhecimento lexical leva a um desenvolvimento das habilidades dos alunos tanto em termos receptivos (leitura e compreensão oral) como produtivos (fala e escrita)”. O léxico, principalmente, as colocações devem ocupar um lugar de destaque no estudo da língua, pois como observa Leffa (2000, p. 15-44), “Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras”.

## Lexicologia

Este 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 duma língua e as relações sistemáticas que se estabelecem entre elas em virtude de seu significado”<sup>5</sup>. Para Seabra (2015, p. 73), “o sistema linguístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade em diferentes épocas”. A palavra lexicologia refere-se, também, à ciência que lida com palavras do ponto de vista de sua origem, sua formação ou seu significado, ou seja, estuda as unidades lexicais de uma língua. De fato, o objetivo da lexicologia é o estudo do léxico. É uma ciência relativamente nova, em plena descoberta. Na verdade, para Polguère e Abreu (2018, p. 100), “O léxico de uma língua é a entidade teórica que corresponde ao conjunto das lexias dessa língua”.

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

---

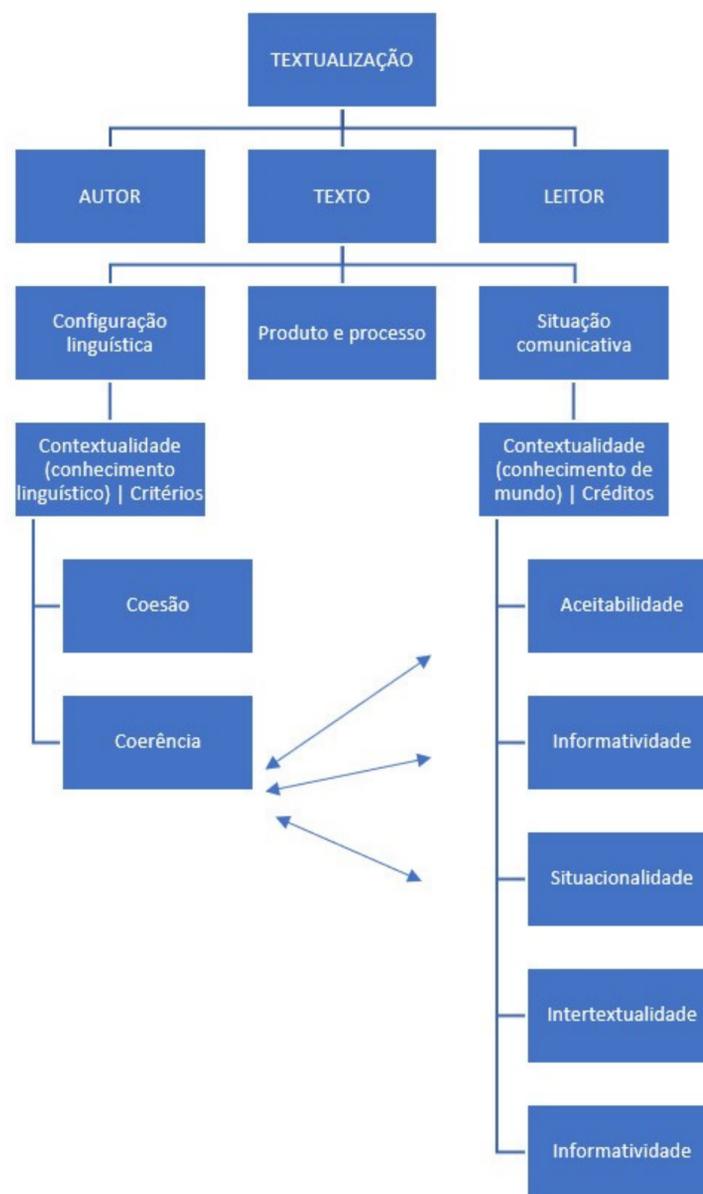
5 “La lexicologia es la disciplina que estudia el **significado** de las **unidades léxicas** de una lengua y las **relaciones sistemáticas** que se establecen entre ellas en virtud de su significado.”

se chegar a resultados confiáveis. Por isso, a ciência lexicológica é um rico campo a ser estudado. Com o passar dos tempos, tem-se observado a realização de estudos, uns mais bem-sucedidos do que outros, que esclareceram o complexo universo que ocupa a Lexicologia. Delimitar suas fronteiras, elucidar os tipos que a integram e dar definições que esclareçam qualquer tipo de ambiguidade são metas nem sempre atingidas pelos linguistas, filólogos e estudiosos, em todos os tempos. Conforme Corpas Pastor (2001, p. 89), uma breve revisão pela história da linguística dos séculos XIX e XX nos mostra autores preocupados com combinações impossíveis e possíveis de unidades lexicais no eixo horizontal do sistema da língua.

## **Linguística textual**

A origem do termo Linguística de Texto reporta-se a Coseriu (1955), embora tenha sido empregado, pela primeira vez, com o sentido que possui hoje por Weinreich (1966, 1967 apud KOCH, 1987). Sem pretender alcançar a exaustividade, examinaremos os primeiros momentos da Linguística Textual, no Brasil, passando rapidamente pela Europa. A linguística textual se desenvolveu especialmente na Alemanha: federal e democrática. Destacam-se os pesquisadores (i) H. Weinrich. Para ele, o texto é um “andaime de determinações”, em que tudo está necessariamente interligado; (ii) Harweg é autor da frase: o texto é

“uma sucessão de unidades linguísticas constituída por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas” e (iii) Siegfried J. Schmidt. O autor dedica-se a um estudo predominantemente sociológico-apesar de linguístico. Fora da Alemanha, pode-se citar van Dijk (2015) em Amsterdã e Wolfgang Dressler em Viena. Para De Beaugrande e Dressler (1981), os padrões de textualidades seriam: coesão e coerência (fatores linguísticos, ou seja, centrados no texto); informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (fatores pragmáticos, ou seja, centrados no usuário).



**Figura 1.** Os padrões de textualidade

**Fonte:** Língua Portuguesa em 1. Bernoulli. Sistema de ensino. v. 1, p. 17.

Não se pode falar de Linguística Textual sem apontar alguns autores funcionalistas que, embora não sejam considerados participantes dessa disciplina, tiveram grande importância nos estudos da organização textual. É o caso de Halliday e Hasan (1976), cuja obra *Cohesion in English* define e explica o conceito de coesão, básico para os estudos textuais.

No Brasil, podemos apontar Marcuschi (2013), Koch (1987), Koch e Travaglia (1989), Fávero (1983) e Bastos (1994). Hoje, depois de algumas décadas de esquecimento, a tipologia textual volta a ocupar seu lugar na ribalta, sob o enfoque de gêneros textuais.

## ***As implicações do gênero textual no processo de ensino-aprendizagem***

Muita coisa mudou, desde os tablados, colocados nas salas de aula, onde o professor se sentia o “dono do saber” até os nossos dias. Hoje, a partir da perspectiva sociointerativa de que a comunicação se estabelece por meio de textos, sejam estes orais ou escritos, deduz-se que não é possível construir sentidos apenas no campo da língua ou do falante/autor, mas é preciso oferecer um ensino voltado, não só, para as peculiaridades da forma, mas também, direcionado para a noção de gênero, que concebe a linguagem como interação e a língua como “objeto construído”. Por nós vivermos em sociedade e, assim, compartilharmos com outros indivíduos uma série de saberes linguísticos, sociais e culturais, incorporamos determinados conhecimentos e aplicamos esses conhecimentos em nosso cotidiano sem muitas vezes perceber o que estamos fazendo.

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).

Koch e Elias (2006) destacam que os gêneros textuais são diversos e sofrem variações na sua constituição em função dos seus usos. Explicando essa dinâmica, temos as esferas da atividade humana de Bakhtin.

Na perspectiva de Bakhtin (2006), todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.



**Figura 2.** Áreas de Atuação Humana e esferas de produção de discursos

**Fonte:** Eliana Gagliardi e Heloisa Amaral – Conceitos de gênero e esfera em Bakhtin.

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua modalidade. Assim na esfera escolar, a pesquisa, o comunicado, o cartaz são exemplos de gêneros de texto; na esfera cotidiana, o bate-papo, o recado, o *e-mail* e na esfera científica: o congresso, a resenha, a palestra. Todos esses são exemplos de gêneros textuais. Os gêneros correspondem a determinados estilos. Uma dada área (tecnológica, escolar, cotidiana), incorporando as condições específicas da comunicação verbal, gera um tipo de enunciado, ou seja, um dado gênero, “relativamente estável”, que se organiza dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística. Desse modo, há grande diversidade de gêneros, ou seja, são fios tecidos na direção de entendermos como as teorias de gêneros circulam e são próprias a artigos, revistas, *sites* educacionais, *e-mails*, *blogs*, etc. Portanto, o

grande desafio para o ensino da Língua Portuguesa é trabalhar com essa diversidade textual na sala de aula, explorando de forma aprofundada o que é peculiar a um gênero textual específico, tendo em vista situações de uso também diversas. No trabalho em sala de aula com os gêneros, duas dimensões se articulam. A primeira se refere aos aspectos socioculturais relacionados à sua condição de funcionamento na sociedade e a segunda se relaciona aos aspectos linguísticos que se voltam para a compreensão do que o texto informa ou comunica. Refletindo sobre essas relações, como defendem Schneuwly e Dolz (2004), enfatizamos a importância de se proporcionar aos alunos contatos com os mais diversos gêneros textuais.

Segundo Bakhtin (2000, p. 301 *apud* BARROSO, 2011, p. 139), os gêneros do discurso:

[...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Assim sendo, ao se aplicar a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, tem-se como resultado uma importante mudança na performance do aluno, isto é, uma melhoria na produção e compreensão de textos.

Em contraposição à visão objetivista, este artigo, portanto, se aporta no funcionamento da língua em seus aspectos sociais e cognitivos; históricos e discursivos, numa perspectiva epistemológica da linguagem. Foi 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 uma faculdade mental, mas o aprendizado se dá no uso dessa faculdade”. Da mesma forma, Ferraz (2007, p. 55) assume:

O léxico de uma língua é constituído de unidades criadas a partir da necessidade, expressa pelos grupos sociais, de interação com o universo sociocultural, e por isso mesmo essas unidades, emanadas desses grupos, carregam informações diretamente relacionadas às experiências humanas.

Ortiz Alvarez (1998, p. 101) salienta “mais do que a aprendizagem das estruturas gramaticais de um idioma: é transmitir uma cultura, a mentalidade de uma nação”. Essa realidade faz com que entendamos o componente sociocultural, que é sempre posto em

relevo na teoria, como parte central em práticas do ensino de língua. É fundamental, portanto, que o trabalho do professor se centre não só no aspecto informativo, mas, principalmente, no comunicativo da linguagem, ou seja, na reflexão e no uso, o que, naturalmente, engloba um estudo da gramática como estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, evitando que os usuários anulem qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo linguístico isolado do ato interlocutivo. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Quando se debruça na probabilidade de um ensino comunicativo, que surgiu na década de 70 do século passado, sedimenta-se, também, a competência comunicativa, competência essa que pressupõe o conhecimento da língua e de seu uso, numa visão processual e sócio histórica, ou seja, língua como um modo de agir e viver.

Marcuschi (2001) afirma que:

- a) para um adequado ensino de língua (Materna ou Estrangeira) é necessária uma concepção de língua que não se centre no código;
- b) para um ensino de língua (Materna ou Estrangeira) eficaz, devem-se propor tarefas reais que sejam exequíveis e façam sentido para os aprendizes;

c) para um ensino de língua estrangeira adequado, deve-se sensibilizar o aprendiz para os modos de produção de sentido naquela língua em condições reais de uso.

E, finalmente, os PCN (BRASIL, 1998, p. 83) atestam: “é relevante a análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico”. Conforme Guerra e Andrade (2012),

O ensino descontextualizado, ou aquele que não considera os aspectos semânticos, pode remeter ao mecanicismo e não fazer sentido a quem aprende. Acreditamos não ser imprudente considerarmos esses modos de entender o ensino de línguas como pontos relevantes a serem percebidos como parte do sentimento de fracasso escolar referente ao ensino de línguas.

Portanto, o grande desafio para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa é trabalhar com essa diversidade textual na sala de aula, explorando de forma aprofundada o que é peculiar a um gênero textual específico, tendo em vista situações de uso também diversas (KOCH; ELIAS, 2009 apud Formadores do Polo Poços de Caldas CEAD – UFOP, 2013). Há uma “versão fraca” dentro da abordagem comunicativa, caracterizada como uma abordagem que objetiva “aprender para usar” a língua, ou seja, incorpora a instrução de aspectos formais, como a fonologia e a sintaxe; o léxico e a gramática.

Em contrapartida, existe a “versão forte” que objetiva “usar a língua para aprendê-la”. Richards e Rodgers (1986, p. 66 apud MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 137) entendem que só é possível aprender uma língua por meio da comunicação. Portanto, ensinar uma língua é mais do que a aprendizagem das estruturas gramaticais dessa língua. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. Nada contra ensiná-las, o problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo, ou seja, a língua não seria vista como uma estrutura, mas como um meio de criar significados. Na verdade, “há muito a ser feito”, no dizer de Antunes (2000, p. 15):

Perdem [alguns professores de língua materna] os referenciais que tinham e não conseguem encontrar outros que os substituam ou os complementem. Na verdade, há muito a ser feito até que o professor elabore novos paradigmas e reinvente a sua maneira de ensinar.

De acordo com Lewis (1997, p. 128, tradução nossa):

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 aluno<sup>6</sup>.

Afirma o Professor Napoleão Mendes de Almeida (1955, p. 5):

É dever nosso, de professor cômico da profissão, não deter o aluno em análises gramaticais estafantes e inúteis, senão interessá-lo no que exista de permanente na vida, de profundo na experiência, de erudito na exposição, de belo na forma, de sério no conteúdo.

Para Saussure (1975), “A língua é um sistema cujas partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica”. Sua existência decorre de uma espécie de contrato implícito que é estabelecido entre esses membros, daí seu caráter social. Para o autor, o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua, por conseguinte, deve levar em conta os contextos sociais, nos quais as palavras estão inseridas, pois dependendo da situação em que são empregadas, apresentam significados diferentes. Há

---

<sup>6</sup>“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 grammaticalizations are not failures if they contribute to the student’s overall acquisition.”

uma “diversidade de vozes”, onde a voz do outro ocupa espaço. A simples inversão de um adjetivo modifica o sentido de uma frase. A propaganda se apropria desse jogo com maestria. Um prefixo pode-se tornar um substantivo. A desautomatização de linguagem se encontra presente desde pequenos até grandes textos. Torna-se pertinente o ensino do léxico, ou seja, do conhecimento e da capacidade de utilização e compreensão de elementos lexicais e gramaticais, dentro do processo sociointerativo.

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. É o que se vê registrado no PCN+ para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, 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”.

# Decorrências do léxico no ensino da língua materna

## *Revisitando o conceito de léxico*

O repertório lexical de uma língua viva é livre e constantemente enriquecido (neologismos e empréstimos são adicionados a ele, enquanto alguns termos desaparecem de uso com o desaparecimento do objeto ou função que eles designam e se tornam “arcaísmos”). Portanto, não é possível quantificar todas as palavras que o compõem e fazer um inventário rigoroso. É possível, porém, fazer um inventário do léxico que compõe a chamada língua morta (latim, grego, aramaico, etc.), uma vez que essas línguas deixaram de evoluir. Entretanto, o léxico de uma língua viva permite acréscimos, trocas semânticas, variações. “O léxico é, assim, uma vasta rede lexical: um sistema extremamente rico e complexo de unidades lexicais conectadas umas com as outras” (POLGUÈRE; ABREU, 2018, p. 117). Ele se movimenta como tudo no mundo e faz parte desse espaço. É a Palavra (verbo), que, com maestria, governa o universo.

Equipados com essas noções, podemos, na sequência, enveredar 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”. Ou ainda, mais explicitamente, as palavras seguintes de Ferraz (2006, p. 220).

As relações entre léxico e cultura, léxico e sociedade, são, indubitavelmente, muito fortes, considerando-se que o léxico, com seu estatuto semiótico, é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico por se reportar, em grande parte de seu conjunto, a um mundo referencial, físico, cultural, social e psicológico, em que se situa o homem.

Desse ponto de vista, conhecer o léxico é conhecer a língua em uso, portanto uma abordagem lexical estaria inserida em uma abordagem comunicativa. O léxico, como já foi dito, 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*.

## **Que lugar ocupa o léxico no ensino da língua materna?**

No bojo das reflexões, retornando aos documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), dentre outros, atestamos que a palavra “léxico”, nesses documentos, aparece poucas vezes. Ao considerar o surgimento do termo *léxico*, voltado para o ensino da língua materna, constatamos que ele aparece numa única situação em OCEM (BRASIL, 2006, p. 25) “[...] o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico-com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu **léxico**”.

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 74), o léxico aparece em “Reflexão sobre o **léxico** do texto-objetos de conhecimento”, nos diferentes anos, do ensino fundamental e aportando à página 107, do mesmo documento, teremos: “Identificar **aspectos lexicais**, fonológicos, prosódicos, morfossintáticos e semânticos específicos do discurso oral (hesitações, repetições, digressões, ênfases, correções, marcadores conversacionais, pausas etc.)”. Segundo Antunes (2012, p. 20), “[...] o estudo do léxico tem um caráter breve e insuficiente”. Entretanto, vale a pena pontuar que a fluência, tanto na escrita como na fala, não se dá por uma ação separada de palavras. Essa, aliás, é uma convicção ingênua, conforme afirma Fillmore (1979, p. 63-76) na expressão-usuário ingênuo da língua – aquele que desconhece os dois pilares da convencionalidade,<sup>7</sup> ou seja, o falante/ouvinte ingênuo não conhece expressões idiomáticas

---

<sup>7</sup> Colocação e linguagem natural.

lexicais e expressões idiomáticas frasais, colocações lexicais, fórmulas situacionais, comunicação indireta, ou as estruturas esperadas em determinados tipos de textos. Conseqüentemente, um modelo que focasse o ensino do léxico somente em palavras isoladas estaria, de fato, limitando seu aprendiz em seu linguajar, entrementes, outro usuário, com conhecimento das mesmas palavras, que se agrupam, não porque coocorrem, naturalmente, possuiria uma competência comunicativa muito mais eficiente.

É consensual a importância do léxico, como parte integrante do sistema linguístico e sua relação com ensino da língua materna. As unidades fraseológicas, onde se inserem as colocações, só podem ser sociais e o social, antes de ser linear, leva a intrincados fios de significações. As colocações, combinações restritas de palavras, em que o elemento *base* seleciona, léxica e semanticamente, a presença de um segundo elemento, o *colocativo*, para expressar um sentido dado, são muito comuns nos textos jornalísticos, ou seja, editorial, artigo de opinião, notícia, crônica-comentário, reportagem, dentre outros. Se, por um lado, acredita-se que o falante/ouvinte não compreenderá a língua de fato, em seu momento de uso, nas interações verbais, quando o modelo foca somente o conhecimento de palavras soltas e regras descontextualizadas, por outro lado, entende-se que essa compreensão linguística se fará, quando se sabe segmentar o léxico em unidades complexas, ou seja,

em unidades pré-fabricadas de língua, conforme sugere Lewis (1993). Se a mente humana elabora a linguagem, inconscientemente, numa velocidade espantosa, desmontando-a em blocos (*chunks*), nunca em palavras separadas que podem bloquear a formulação das frases, por que não levar, para a sala de aula, “palavras que, habitualmente, coocorrem com outras” (LEWIS, 1997) e já se encontram em nosso léxico mental, ou seja, colocações léxicas?

Evidenciada a proposta geral deste 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 (1993, 1997), 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.

Vários autores (LEWIS, 1993, 1997; KOIKE, 2001; HIGUERAS GARCÍA *et al.*, 1997) frisam as múltiplas vantagens que representam ensinar colocações e apontam a conveniência de trabalhá-las nos níveis Médio e Superior, quando os alunos já adquiriram os conhecimentos gramaticais básicos. Nossa proposta é, portanto, que os exercícios sejam fundamentados no que afirma Marcuschi (2003, p. 19), “a linguagem pode ser tida como uma faculdade mental, mas o aprendizado se dá no uso dessa faculdade”.

Eis a proposta:

**Tema:** colocações léxicas.

**Gênero:** textos jornalísticos (editorial, reportagem, resenha dentre outros).

**Habilidades a serem desenvolvidas:** ler e escrever; falar e ouvir.

**Nível de proficiência:** Superior.

**Público-alvo:** Alunos de Graduação em Letras.

**Objetivo geral:** habilitar o aluno a uma leitura crítica dos textos autênticos jornalísticos e capacitá-lo a reconhecer unidades pluriverbais do dia a dia da língua-alvo nesses textos. É importante ressaltar que, como falantes da Língua Portuguesa, eles já dominam, intuitivamente, grande parte das colocações léxicas, entretanto, essas unidades léxicas, registradas na memória, precisam ser reforçadas.

**Objetivos específicos:**

- desenvolver no utilizador/aprendente quatro habilidades importantes: falar/ouvir; ler/escrever;
- desenvolver no aprendiz a competência lexical;
- posicionar-se criticamente em relação a textos jornalísticos;
- reconhecer os passos de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro);
- aprender e reforçar algumas funções.

Caro Professor, neste capítulo, abordaremos o ensino de colocações léxicas.

Antes de iniciar, é importante ressaltar para os alunos que, como falantes de Língua Portuguesa, eles já dominam, intuitivamente, grande parte das colocações léxicas.

Inicie a exposição desse conteúdo, explicando o que são colocações, funções léxicas, dando exemplos.

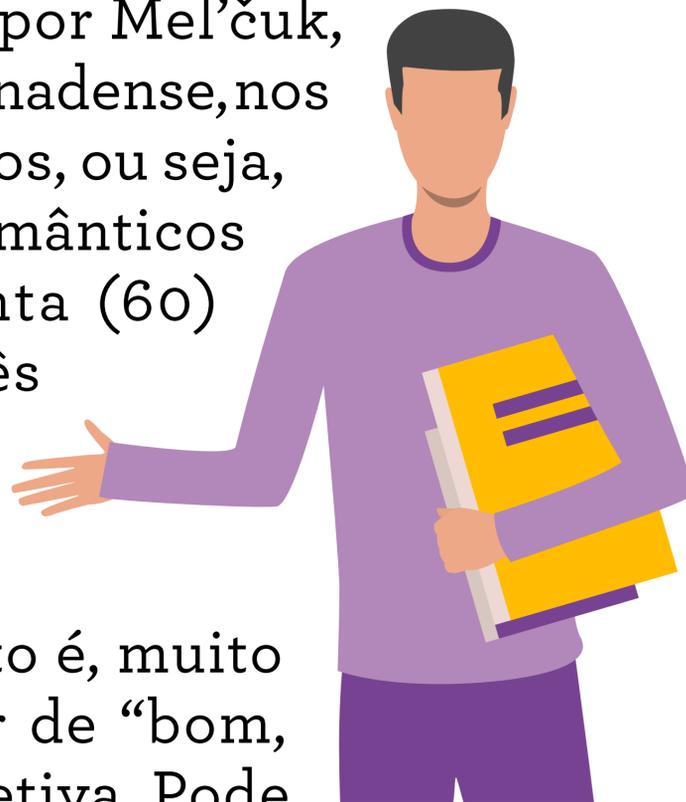
### ***O que são colocações léxicas?***

Combinação frequente, preferencial ou usual de palavras (nomeadamente substantivo + adjetivo e verbo + substantivo). Apresentam restrições de combinação geralmente de base semântica: o colocado autônomo semanticamente (a base) não só determina a escolha do colocativo, mas, também, seleciona, neste, um sentido especial. Exemplos: contrato virtual, ter ideia, clima ruim.

Base		Colocativo
Decisão		impopular
Projeto		de lei
Interesse		público
Nota		baixa

## *Vejam algo interessante, para ajudar vocês.*

As Funções Léxicas, criadas por Mel'čuk, um russo que se naturalizou canadense, nos ajudam a descrever os sentidos, ou seja, nos dão os conhecimentos semânticos das colocações. São sessenta (60) funções léxicas, porém vocês irão trabalhar com apenas quatro (4): (i) **Magn** ([d'e] (que é um intensificador, por exemplo, **ódio mortal**, isto é, muito intenso; (ii) **Bon** (com valor de “bom, mas é uma qualificação subjetiva. Pode ser “bom” para umas pessoas e “ruim”, para outras: **espaço democrático**; (iii) **AntiMagn** (antônimo, porém só entre prefixos: **indesejável** marca = **desejável**; (iv) **Oper1** (usada com verbos de suporte, ou seja, verbos que se esvaziam de sentido, são verbos mais fracos.



Que tal chamá-los de “genéricos”? Por exemplo: **afinar a sintonia**. O verbo passa a ser colocativo e a base passa a ser “a sintonia”, resultando no verbo “afinar”. Vejam como a nossa língua é rica. Já temos uma nova lexia (palavra) para o nosso léxico.

## Propostas de Atividades 1:

**Objetivo geral:** trabalhar o conhecimento semântico.

**Objetivos específicos:** reconhecer colocações léxicas; seus constituintes e as funções léxicas estudadas: Magn, Bon, AntiMagn e Oper<sub>1</sub>.



1) As colocações estão incompletas. Aparecem, em primeiro lugar, as bases. Entre parênteses, o sentido do colocativo é descrito. Pede-se que se estabeleça um sinônimo do colocativo entre parênteses, que se combine com a base e complete as letras **b** e **c**: As funções léxicas que aparecerão nas respostas são: AntiMagn, Magn, Bon e Oper<sub>1</sub>.<sup>8</sup>

### ***A. O colocativo é um adjetivo:***

ISTOÉ, n. 2419, p. 55, abr. 2016.

a) Atividade (ilícita) = \_\_\_\_\_

b) Função léxica = \_\_\_\_\_

c) Colocação léxica = \_\_\_\_\_

Respostas:

a) Ilegal

\_\_\_\_\_

8 Exercícios fundamentados em Rodríguez (2005).

b) AntiMagn.

c) Atividade ilegal.

Época, n. 895, p. 18, ago. 2015.

a) Crime (hediondo) = \_\_\_\_\_

b) Função léxica = \_\_\_\_\_

c) Colocação léxica = \_\_\_\_\_

Respostas:

a) Horrendo, horripilante, repulsivo.

b) Magn.

c) Crime horrendo, hediondo.

Época, n. 895, p. 28, ago. 2015.

a) Atividade (da psique) = \_\_\_\_\_

b) Função léxica = \_\_\_\_\_

c) Colocação léxica = \_\_\_\_\_

Respostas:

a) Psíquica.

b) Bon.

c) Atividade psíquica.

### ***B.O colocativo é um verbo:***

ISTOÉ, n. 2419, p. 52, abr. 2016.

a) Sintonia (tornar mais fino, harmonizar) \_ (sinônimo)

b) Função léxica \_\_\_\_\_

c) Colocação léxica \_\_\_\_\_

Respostas:

- a) Afinar.
- b) Oper1
- c) Afinar a sintonia.

Época, n. 895, p. 14, ago. 2015.

- a) Ideia (possuir) \_\_\_\_\_
- b) Função léxica \_\_\_\_\_
- c) Colocação léxica \_\_\_\_\_

Respostas:

- a) Ter.
- b) Oper<sub>1</sub> \_\_\_\_\_
- c) Ter ideia. \_\_\_\_\_



- a) Que colocações estão presentes nos textos?

\_\_\_\_\_

b) Você conhece outras formas para essas colocações?  
Quais?

---

Respostas:

a) Calendário Eleitoral 2018. /Redes Sociais.

b) Sim. Calendário Escolar 2018, Calendário Eleitoral 2019; Rede Social.

## Propostas de atividades 2:

**Objetivo geral:** trabalhar os componentes linguístico e discursivo.

**Objetivos específicos:** Desenvolver no aluno a competência lexical, a partir de gêneros textuais; refletir sobre itens lexicais que indicam níveis de formalidade diferentes; trabalhar as palavras para formar orações e expressar conceitos de forma coerente; observar funções do componente gramatical, sua realização segundo normas do código linguístico; identificar o núcleo temático de um texto jornalístico.

a) *A Dilma presidente e a pílula, de certa forma, têm origem semelhante. A presidente foi desenvolvida em um laboratório político e difundida como parte de um tratamento milagroso para todos os males da sociedade brasileira. Seu criador vendeu ilusão, explorou a esperança e a boa-fé dos eleitores, desprezando o quadro real da nossa patologia*

*socioeconômica. O problema é que não existem a pílula da governabilidade, a pílula da sensatez ou a pílula do espírito público.*

ISTOÉ, p. 82, n. 2419, 20 abr. 2016.

- a) O artigo é um gênero jornalístico. No trecho, o que caracteriza a linguagem desse gênero é o uso de:
- a) expressões linguísticas de regiões brasileiras;
  - b) termos técnicos e científicos;
  - c) expressões populares da língua;
  - d) formas da norma-padrão da língua.

Resposta:

- a) Letra D.

**Os exercícios abaixo têm como fundamento os pressupostos teóricos de González (2014).**

Apesar de a autora não optar por atividades de combinação, ou seja, aquelas em que se trabalha com os elementos da colocação (*base e colocativo*) e a relação de dependência existente entre eles, para comprovar o que foi aprendido, nós consideramos pertinente o trabalho com esse tipo de atividade, pois o nosso objetivo é apresentar vários tipos de tarefas.

Época, n. 895, p. 32, ago. 2015/ Época, n. 895, p. 59, ago. 2015.

1. Relacione as bases com os colocativos, formando cinco colocações léxicas:

1. Clima ( ) virtual
2. Agenda ( ) médio
3. Prazo ( ) difícil
4. Momento ( ) comum
5. Boteco ( ) ruim

Respostas:

- 1 (5)
- 2 (3)
- 3 (4)
- 4 (2)
- 5 (1)

**1- Atividades de sentido: são aquelas em que entram em jogo o sentido da colocação, ou seja, responderiam à pergunta “que significa”.**

As formas de tarefas são variadas, segundo González (2014, p. 543), desde as respostas livres em que o aprendiz deve definir a colocação até os exercícios que consistem em relacionar a colocação com um significado dado.

O que significa, para você, esta colocação léxica: *Vida extraterrestre* “... que procuram sinais de *vida extraterrestre*” (Época, n. 895, p. 28, ago. 2015).

Resposta pessoal.

**2- Você tem, agora, três colocações: dar um lance alto, dar uma contribuição, dar uma deslocada. Explique-as com suas palavras e, em seguida, contextualize-as, ou seja, crie sentenças (uma para cada uma delas) que contenham essas colocações.**

Resposta pessoal.

a) Relacione as colocações com seu correspondente glosa, ou seja, o seu sentido: *estreitar uma amizade, voltar a ter uma amizade, perder uma amizade e manter uma amizade.*

Correspondente glosa: tornar a amizade ainda maior, continuar tendo amizade, voltar a ter amizade com alguém e deixar de ter amizade com alguém (GONZÁLEZ, 2014, p. 546).

Resposta pessoal.

**3- Atividades de sentido e combinação: como se combinam as palavras para expressar um sentido dado?**

Neste caso, misturam-se os dois elementos anteriores: a relação entre os dois elementos da colocação e seu sentido. O exemplo mais comum é a atividade em que falta um dos elementos da colocação e essa está contextualizada, ou seja, inserida num exemplo.

1 – Selecione o *colocativo* que falta para formar uma *colocação léxica*:

Você já é bem grande para \_\_\_\_\_ uma decisão (*tomar, ter, escolher*) (GONZÁLEZ, 2014, p. 543).

2 – Quero deixar claro que \_\_\_\_\_ amizade e admiração pelo Sr. João como autor e como pessoa. (*oferecer, marcar, professar*) (GONZÁLEZ, 2014, p. 547).

3 – É preciso que você \_\_\_\_\_ uma contribuição para as vítimas de Mariana (*ter, marcar, dar*).

Respostas: 1- tomar / 2- professar / 3- dar

**4- Atividades de relação entre colocações. Segundo González (2014, p. 543), são as mais interessantes e as menos comuns.**

São as atividades que permitem criar um conjunto de relações entre colocações, permitindo ao aprendiz criar uma rede léxica não só de elementos isolados, mas também de blocos que o permitam expressar-se com maior fluência (LEWIS, 2000 apud GONZÁLEZ, 2014). Retoma-se a compreensão da natureza dos *chunks* e a sua contribuição para a pedagogia no ensino de linguagem. As palavras, como afirma Lewis (1993, 1997), se relacionam umas com as outras e esta relação se estabelece através de regras gramaticais inseridas no léxico mental do usuário. Portanto, como uma sinfonia que não é formada só de notas,

a linguagem também não é apenas constituída de fileiras de palavras, ou seja, a fluência, tanto na escrita como na fala, não se dá com uma ação separada de palavras.

1-Dadas as colocações *felicidade completa*, *felicidade extrema*, *felicidade passageira* e *felicidade tola*, classificá-las como colocações com sentido positivo ou sentido negativo (GONZÁLEZ, 2014, p. 543).

Resposta pessoal.

2- Dadas as colocações *bolsa família*, *fumante inveterado*, *aquecimento global* e *cinema mudo*, classificá-las como colocações com sentido positivo ou sentido negativo.

Resposta pessoal.



**Figura 3.** Charge

**Fonte:** Veja, 17 ago. 2016, p. 71-73. n. 33. Disponível em: <http://sinfronio.wixsite.com/charge>.



O professor, para dar início a estas atividades, pode focar a polissemia das palavras “bala” e “piso”, numa discussão oral, sem falar sobre colocações léxicas. Pode enfatizar a postura do cartunista de análise e denúncia da violência e de descompromisso com a educação brasileira. É importante que o professor ouça e aprecie as opiniões dos alunos.

a) Nas charges, estão presentes duas colocações léxicas. Quais são elas?

---

b) Quais são suas bases? E os colocativos?

---

c) A que classe gramatical pertencem os elementos que compõem as bases dessas colocações?

---

d) Em sua opinião, por que o verbo não concorda com o sujeito em “Tu quer morrer”?

---

Respostas:

Bala perdida e piso salarial.

Bases: bala e piso. Colocativos: perdida e salarial.

Bala e piso são substantivos. Perdida e salarial são adjetivos.

Uso da linguagem coloquial, para que haja mais fluidez na comunicação oral.

Transforme as colocações na linguagem informal em colocações da linguagem formal:

- a) fazer um plano
- b) dar aulas melhores
- c) fechar a rua;
- d) fazer uma pergunta;
- e) entender a explicação.

Respostas (sugestões):

- a) elaborar;
- b) ministrar;
- c) interditar;
- d) formular,
- e) inferir.

- 13) Busque o intrumetido nos conjuntos abaixo:
- a) pessoa: maturada, assazonada, sazoadada, versada, precoce;
  - b) crime: culposo, causticante, horripilante, hediondo, pavoroso;
  - c) café da manhã: abundante, pouco, rápido, reagente, suculento;

Respostas:

- a) Precoce;
- b) Causticante;
- c) Reagente.

## Considerações finais

A língua materna foi se tornando palco onde se deveria avaliar a correção das formas de um texto oral e escrito – sinais gráficos, palavras e estruturas sintáticas –, tomando como parâmetro único a sua correspondência com o padrão escrito culto. Durante muito tempo, essa foi a postura predominante. O ensino como transmissão de conhecimentos; a aprendizagem, o resultado de memorização; a leitura permanece como decodificação de formas e sentidos pré-estabelecidos e a produção, apenas a reprodução dessas formas e sentidos. Na perspectiva centrada no aspecto linguístico, a possibilidade de contribuição é clara, mas, uma coisa é formular teoricamente as

questões, outra é poder inseri-las nas ações de sala de aula. A escola valorizava somente o ponto de vista do professor: ideológico, moral ou estético. A soberania da gramática se propagou entre os dominadores e dominados. “De um lado, os de maior “saber”, colocam-se em destaque por dominar “gramática”, ou seja, poder corrigir os cartazes, *outdoors*, placas de sinalização etc. Por outro lado, os menos cultos, mas que passaram pela escola, sentem-se inferiorizados, diante de tantas regras e normas e por não assimilarem noções gramaticais.

Por isso, Zozzoli (2006) 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* escamoteia ações dos *usuários*, ditos consumidores, para quem é reservado o estatuto de dominados.

A fim de elevar a qualidade do ensino de línguas, há de se ter contato com teorias para entrecruzar os fios com a prática docente. O princípio interativo existe para mostrar a natureza social da língua, propiciando a tendência humana de agir e interferir na realidade. A Lexicologia é uma teoria que estuda

o significado das unidades léxicas e as relações sintagmáticas e paradigmáticas de uma língua. É uma ciência que tem muito a contribuir com o ensino de línguas, quer seja na aquisição do vocabulário, quer no registro de unidades lexicais, dentre outros assuntos que envolvem o léxico, como as colocações léxicas.

As colocações, parte do léxico, são blocos pré-fabricados que se armazenam no nosso léxico mental, com certo grau de flexibilidade. Um ensino de linguagem, voltado para a aprendizagem de *chunks* (multi-palavras), para aquisição de vocabulário, com base nos pressupostos de Lewis (1993, 1997), Corpas Pastor (1996) e Mel'cuk (2001) nos levou à realização deste artigo, fundamentado em nossa tese de doutorado.

## Referências

ALMEIDA, N. M. **Antologia Remissiva**. São Paulo: Saraiva, 1955.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. *In*: MOURA, D. (org.). **Língua e Ensino**: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal, 2000. p. 13-20.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud *et al.* 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **Signum:** Estudos da Linguagem, v. 14, n. 2, p. 135-156, 2011.

BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud *et al.* 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BESERRA, N. da S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. *In:* MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-60.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** (OCEM), 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. **Conteúdo Básico Comum. CBC Português**, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**, 1998.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de Fraseología Española**. Madrid: Gredos, 1996.

COSERIU, E. Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística de hablar. **Romanistisches Jahrbuch**, v. 7, p. 29-54, 1955.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

DE MIGUEL, E. **Lexicología**. Universidad autónoma de Madrid, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 149-185.

FÁVERO, L. L. Competência textual e ensino de leitura. **Anais do V Congresso de Leitura do Brasil**, UNICAMP, p. 159-163, 1985.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. *In*: SEABRA, M. C.; T. C. O. (org.). **O Léxico em estudo**: Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

FERRAZ, A. P. Neologismos na publicidade impressa: processos mais frequentes no português do Brasil. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. III. Campo Grande: Editora UFMS/ Humanitas, 2007.

FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. *In*: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (org.). **Língua portuguesa, educação e mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

FILLMORE, C. J. Innocence: a second idealization for linguistics. *In*: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY. Berkeley. **Proceedings...** Berkeley: Berkeley Linguistics Society, Inc., 1979. p. 63-76.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Las unidades léxicas en español. **Carabela**, Madrid: SGEL, v. 56, n. 1, p. 27-50, 2004.

GONZÁLEZ, A. O. Un modelo de actividades para aprender colocaciones. *In*: CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (ed.). **La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI**. España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2014. p. 539-552. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/564835.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O Léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. Domínios de linguagem. **Revista Eletrônica de Linguística**, v. 6, n. 1, p. 226-241, 1º sem. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14573>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Logman, 1976.

HARWEG, R. **Pronomina und Textkonstitution**. München: W. Fink, 1968.

HIGUERAS GARCÍA, M. *et al.* Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. **Reale**, p. 35-50, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOIKE, K. **Colocaciones léxicas en el español actual**: estudio formal y léxico-semántico. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001.

LARANJEIRA, R. P. G. **Desenvolvimento lexical**: perspectivas e práticas de professores no 1º ciclo do ensino básico. 2013. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2013.

LEFFA, W. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, W. J. (org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. v. 1. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2000.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach**: putting theory into practice. London: Heinle, 1997.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and a way forward. London: Heinle, 1993.

LIMA, A. Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana. **Recanto das Letras**, 2009. [não paginado]. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1705374>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. *In: GAERTNER, E.; HERHUTH, M. J. P.; SOMMER, N. N. (org.). Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira.* Frankfurt: Verlag Teo Ferrer de Mesquita, 2003. p. 15-39.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MEL'ČUK, I. A. **Collocations and Lexical Functions.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura. *In: FEYTOR PINTO, P.; JÚDICE, N. (org.). Para acabar de vez com Tordesilhas.* Lisboa: Edições Colibri, 1998. p. 101-117.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical:** noções fundamentais. Tradução de Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

RODRÍGUEZ, M. A. B. El aprendizaje de las colocaciones del español: CALLEX, una propuesta multimedia. *In: UNIVERSIDAD DE OVIEDO (ed.). La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera.* Oviedo: Servicio de Publicaciones, 2005. p. 703-712.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Genève: Arbre D'or, 1975. Disponível em: <https://arbredor.com/ebooks/CoursLinguistique.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SEABRA, M. C. T. C. de. **Língua, Cultura, Léxico**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015. cap. 4.

VAN DIJK, T. A. **Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics**. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015.

WEINRICH, H. **Sprache in Texten**: ErnstKlett, 1976. Bibliografi. Klett, 1976.

ZILLES, M. O ensino de vocabulário em língua estrangeira. *In*: LEFFA, V. J. (Compilador). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003. p. 127-142.

ZOZZOLI, R. M. D. **Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas**. Pesquisa em Linguística Aplicada. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.



# **CULTURA, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO DO LÉXICO**

Geraldo José Rodrigues Liska

## Introdução

Tratamos neste trabalho da relação do ensino e aprendizagem da língua e da presença das histórias em quadrinhos na sala de aula e no livro didático de língua portuguesa. Com isso, pretendemos apresentar uma proposta de abordagem didático-pedagógica apropriada para a Educação Básica que vai além do uso de tirinhas para o estudo de aspectos gramaticais, e sim para se aprofundar sobre o funcionamento da língua, compreender suas diferentes possibilidades de uso e saber utilizar os diversos recursos de expressão.

Em se tratando das histórias em quadrinhos, concluímos que o gênero textual mais abundante nos livros didáticos são as tiras cômicas (LISKA, 2013). Por serem geralmente curtas, elas acarretam uma leitura que não seja cansativa, assim, tem-se a ideia de que a observação dos aspectos gramaticais do texto torna-se mais atraente. Ao todo, analisamos 948 textos, resultado da soma dos 554 dos quatro volumes da Coleção Português: Linguagens e dos 394 dos quatro volumes da Coleção Português: Ideias & Linguagens, destinados ao último segmento do Ensino Fundamental. Foram encontradas 262 tiras cômicas nas coleções analisadas. Isso corresponde a mais de um quarto (27,6%) dos textos.

Com relação ao estudo da língua, percebemos que ainda é comum a análise gramatical das palavras por

meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Poucas são as iniciativas, inclusive nos livros didáticos de português, em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem, conforme evidenciamos em nossas pesquisas de mestrado e doutorado (LISKA, 2013, 2018).

As propostas curriculares de todas as esferas do governo procuram valorizar a produção do sentido, uma vez que isso é fundamental para o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, já que ler é uma atividade de atribuição de sentidos.

No entanto, para se falar de significação, não há como analisar termos isolados, fora de um texto, de um contexto. Conforme Fregonezi (1994), a linguagem deixa de ser analisada nos limites do enunciado para englobar fatores relacionados à enunciação. Logo, o ensino do Léxico não pode ser visto como um repositório onde se despejam palavras novas para o aprendiz. Deve-se conscientizar o aluno dos traços intra e interlinguísticos, semânticos e pragmáticos, que permeiam o funcionamento da língua e atribuem ou desconstroem o significado das “coisas” no mundo, seja de quando se trata do que é novo, do que se está ou esteve em uso. Esses fatores são importantes para a concepção do Léxico como a base funcional em que se estrutura a língua.

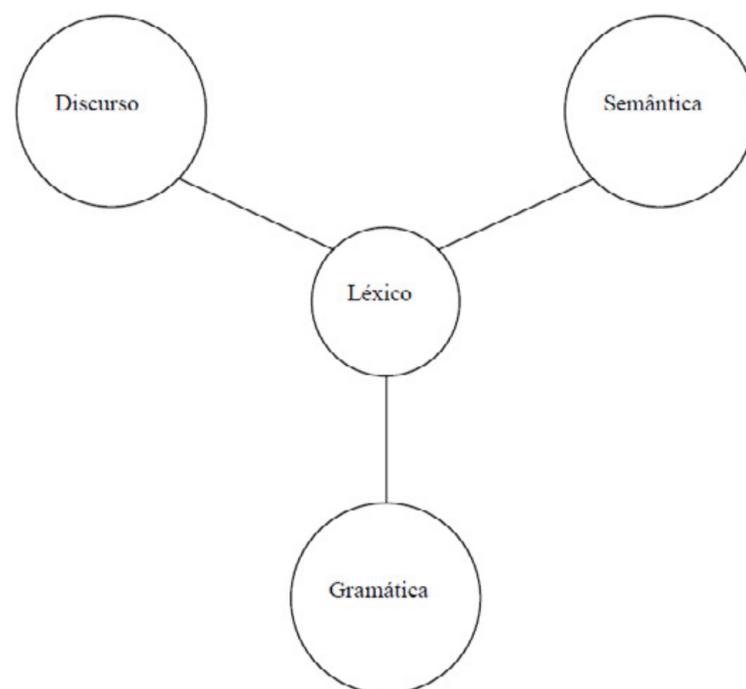
Este trabalho procura destacar o estudo da língua por meio das histórias em quadrinhos para o desenvolvimento da competência lexical na sala de aula, numa abordagem semântica, cognitiva e lexical, relacionada aos aspectos culturais da existência do falante/leitor da história em quadrinho/estudante da língua.

## **Do ensino do léxico às histórias em quadrinhos**

Diferentemente da situação sobre o ensino do léxico na escola, evidenciado na dissertação de mestrado (LISKA, 2013), defendemos que o léxico é a primeira etapa do percurso científico do ser humano com o universo. Automaticamente, o homem classifica, identifica semelhanças e discrimina traços distintivos dos seres e objetos. Dessa forma, podemos perceber claramente que a gramática, aqui entendida como um conjunto de regras, é criada a partir do léxico funcional, isto é, do léxico aplicado, em uso, na língua real, pois é aí que cada unidade lexical ganha as propriedades que permitem a construção de quase todo o restante das regras gramaticais.

Ou seja, considerando a língua como um sistema, o léxico é o ponto estrutural central, pois é a partir dele que as regras combinatórias são criadas. Assim, concordamos com Castilho (2006) ao assumir que

a língua pode ser vista como um multissistema dinâmico, sendo graficamente representado numa forma radial, tendo ao centro o Léxico e à volta a Semântica, o Discurso e a Gramática.



**Figura 1.** Esquema radial do multissistema linguístico  
**Fonte:** Castilho (2006)

Até 1996, o ensino do português se encaixava “num período em que ensinar gramática era algo obsoleto e inoperante” (SOUZA; ARÃO, 2009). A maioria das obras se refere a esse período como uma época de memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário. As reflexões sobre isso refletiram nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para as séries do Ensino Fundamental.

Nos PCN, para o componente curricular de língua portuguesa, o que deve ser ensinado deve responder

aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos, e não a imposições clássicas gramaticais (BRASIL, 1998).

Quatro anos depois, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Português” para o Ensino Médio (BRASIL, 2002), é defendido que o ensino da língua portuguesa deve desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (BRASIL, 2002).

Aumentam, então, a partir de 1996, as propostas de um trabalho com textos na sala de aula, sejam orais ou escritos, pois se percebeu que essa era a forma de atender as necessidades do aluno quanto ao seu desenvolvimento linguístico, para que, conseqüentemente, esse domínio linguístico contribua para a sua formação como cidadão. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua e aos gêneros do discurso do domínio público, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Com isso, observa-se que a formação do leitor e produtor de textos está intimamente ligada às práticas discursivas, pois elas não se manifestam por meio de modelos “prontos”, antecipados, e sim

exigem esforço cognitivo e interação social para que a comunicação se estabeleça. Logo, o trabalho de compreensão/produção de textos se manifesta a partir de uma base discursiva, onde os conteúdos diversos ganham, de modo progressivo-recursivo, existência e sentido. Além do mais, esse procedimento se baseia na análise do contexto histórico, social e cultural em que textos são produzidos e lidos.

Pensando nessa relação com o texto e o contexto histórico, social e cultural que o produziu, entendemos que as histórias em quadrinhos na educação não podem ser vistas apenas com função de entretenimento, já que para sua compreensão são necessários três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual). Elas possibilitam observações dessas múltiplas dimensões para os estudos da língua no processo de produção e/ou recepção dos textos.

## **A inferência do significado lexical**

Segundo Ferraz (2008, p. 146), “por competência lexical podemos considerar a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfosintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua.” De maneira ampla, o desenvolvimento da competência lexical deve proporcionar ao aluno a oportunidade de expandir seu acervo lexical e de perceber os

vários sentidos possíveis que as palavras podem apresentar, seja na relação entre elas dentro ou fora de um enunciado. Assim, podemos dizer que a inferência do significado lexical está intimamente ligada ao conhecimento preexistente, a nível linguístico e enciclopédico, dos itens lexicais que rodeiam determinada palavra e/ou da composição morfológica e possibilidades sintáticas e semânticas de uso desta. Conforme Laufer (1986), não há fluência sem uma base sólida de vocabulário; nenhum insumo será abrangente e relevante se o léxico do aprendiz for pobre.

Mas esse pensamento nem sempre foi assim. Maiguascha (1993, apud DELL'ISOLA, 2005), em suas pesquisas ao longo de vinte anos (1970-90), afirma que até o final da década de 80 não havia necessidade de se ensinar explicitamente palavras e seus significados, pois acreditava-se que os aprendizes compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam.

Além disso, a atenção ao léxico era pouca. O Brasil recebeu grandes contribuições da lexicóloga Maria Tereza Camargo Biderman nessa área. Para ela, “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (BIDERMAN, 1996, p. 27). Assim, qualquer informação tem origem no léxico,

combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade. Hoje, sabemos que o léxico é o meio primordial ao qual os sentidos culturalmente construídos ao longo da existência do falante são associados no ato comunicativo. Isso agrava a questão, pois demonstra que o falante não apenas tem que conhecer o léxico de sua língua, mas também precisa dominar o processo pelo qual se atribui sentido às unidades desse léxico, de maneira adequada, em cada construção cotidiana de fala ou escrita.

O uso das histórias em quadrinhos então deve proporcionar um trabalho onde o sentido lexical possa ser buscado por meio da inferência, isto é, por meio de um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um dado contexto, já que é comum, no dia a dia, fazermos uso do que conhecemos para inferir o que não conhecemos (princípio que certamente pode ser usado durante o processamento da leitura) (DELL'ISOLA, 2005).

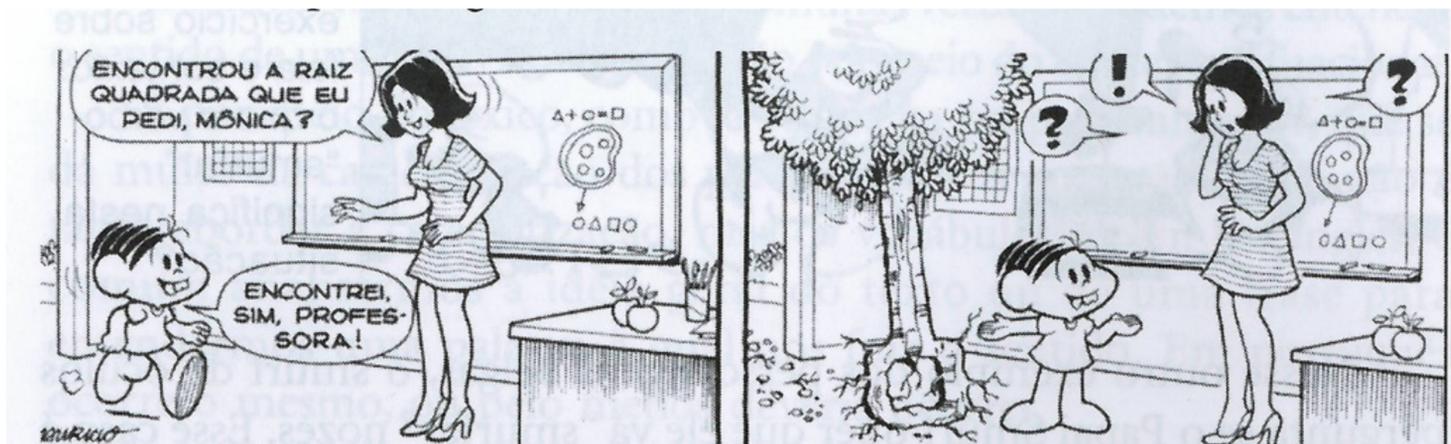
## **Os textos humorísticos das tirinhas na sala de aula e no livro didático**

Nos livros didáticos, é comum os textos humorísticos aparecerem em formato de tirinhas. Nelas, existem dois códigos que se interagem num

sistema narrativo: o visual e o verbal. Para que a mensagem seja entendida por completo, cada um desses códigos tem função especial, que não pode ser observada separadamente.

Desse modo, para a compreensão dos quadrinhos, é necessário o conhecimento de elementos próprios desse gênero, além do conhecimento léxico-gramatical e semântico (KLEIMAN, 2007). Num quadrinho, se relacionam o enquadramento (personagens, sinais gráficos que reforçam suas expressões, cenários), o ângulo de visão, os textos, as metáforas visuais e as figuras cinéticas (ACEVEDO, 1990).

Trata-se, logo, de um riquíssimo material de apoio didático, conforme defende Ramos (2010). Ele apresenta dez propostas para se trabalhar com quadrinhos na sala de aula e uma delas diz respeito à produção de sentido por meio do desvio do significado original (ou esperado pelo leitor) de um determinado item lexical, intencional ou não, dependendo se o ponto de vista está sobre o autor da tirinha ou do personagem que produz a fala. Isso é bastante presente em textos humorísticos, principalmente entre piadas e tirinhas, e é com uma destas que ele exemplifica esse caso de desvio.



**Figura 2.** Exemplo de tirinha  
Fonte: Ramos (2010)

O texto exige trabalho do leitor para a produção de significado durante o trajeto de aspectos textuais linguístico-discursivos a serem emergidos, principalmente quando dele se podem produzir dois sentidos. Os textos que provocam humor têm essa característica, num primeiro momento, privilegiam um sentido; num segundo momento, o texto conclui pelo outro sentido que também está no texto, caminhando de modo implícito ao lado do outro (GIL, 1991).

A fim de verificar como este assunto é abordado no livro didático, seguindo a proposta de Ramos (2010), foi retirado como exemplo um exercício do livro didático Português – Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), recomendado pelo Guia de livros didáticos do PNLD 2011 (BRASIL, 2010):

**ADJETIVOS PÁTRIOS**

Leia esta piada:

— O idioma francês é o mais interessante e útil — dizia uma.  
 A outra:  
 — Qual nada! Acho que é o idioma inglês.  
 Uma outra:  
 — Mas o que vem a ser idioma?  
 — Idioma quer dizer língua.  
 — É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com cebolas e batatas.



(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 180.)

1. Observe o emprego da palavra **idioma** na anedota.

a) O significado dado a essa palavra no 6º parágrafo é aplicável a quais ocorrências dela no texto?  
 Por quê? *Nas expressões idioma francês e idioma inglês, porque, nessas situações, refere-se à língua própria de um povo, de uma nação.*

b) Que outra palavra poderia ser usada nessas situações, sem alteração de sentido? *A palavra língua.*

c) Por que a palavra **idioma** é responsável pelo humor da anedota?  
*Porque, no último parágrafo, ela foi empregada indevidamente. Nessa situação, deveria ter sido empregada a palavra língua, que, além de significar idioma, tem o sentido de órgão situado na boca.*

**Figura 3.** Exemplo do livro didático 1  
**Fonte:** Cereja e Magalhães (2009, p. 110)

Percebe-se, no exercício proposto, que mesmo que a unidade a ser trabalhada seja sobre adjetivos pátrios, o trabalho com a inferência lexical e, conseqüentemente, os efeitos de sentido do texto por meio da seleção lexical não foram deixados de lado. Assim, evita-se “desperdiçar” a oportunidade de ser trabalhada a construção do significado no texto adaptado para o livro didático a fim de observar a palavra apenas por meio da sua configuração morfológica e sintática.

O estudo das palavras dessa coleção não se limita à sua configuração morfológica e à análise sintática. Ainda assim, o problema é que os textos selecionados neste trabalho se localizam em uma seqüência didática voltada para o estudo da gramática. As habilidades de leitura desses textos são conseqüência dessas atividades, ficando em segundo plano e,

em especial, a habilidade de reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes por meio da seleção lexical, a partir de aspectos fonéticos, gráficos (imagens e sinais de pontuação), morfosintáticos, semânticos, interdiscursivos e intertextuais, utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual. Ou seja, percebe-se que o trabalho de compreensão desses textos acontece aleatoriamente, não havendo progressão didática para isso.

Em outra tira, retirada da Coleção “Português: ideias & linguagens” (DELMANTO; CASTRO, 2009, v. 2, p. 223), a expressão “ganhar no grito” perde seu sentido metafórico, por meio da relação intertextual que utiliza neste contexto os personagens Batman, Super-homem e Tarzan, mas essa abordagem não foi trabalhada no livro. A seção chamada “Divirta-se”, de onde a tira foi extraída, aparece em todas as unidades da coleção. Ela contém cartuns, anedotas e outros textos de fins humorísticos. O problema é que se trata de textos soltos no livro, com o único propósito de, conforme o nome da seção, divertir o aluno. Porém, é justamente este o material mais rico nela mostrado, em que poderiam ser trabalhados os efeitos de sentido resultantes dos diversos usos que uma palavra permite.



**Figura 4.** Exemplo do livro didático 2  
**Fonte:** Delmanto e Castro (2009, v. 2, p. 223)

Como se pode verificar, a abordagem feita a partir do material apresentado nos livros é sempre superficial e pouco construtiva. É como se bastasse identificar um fenômeno linguístico sem a necessidade de compreendê-lo mais profundamente e aplicá-lo à vida cotidiana. Essa prática escolar já tradicional não apenas nega uma compreensão mais profunda dos fenômenos aos alunos, mas também manifesta um “desinteresse” do LDP com a utilidade do saber nele contido.

## Propostas didático-pedagógicas

A atividade a seguir tem por objetivos permitir ao aluno compreender diferentes possibilidades de uso da língua, entre palavras e/ou expressões, e os sentidos que esses usos podem produzir; inferir o

efeito de sentido decorrente do uso de palavras e expressões formadas por meio de processos cognitivos metonímicos e metafóricos.

Além disso, visa à explicação dos efeitos de sentido decorrentes do uso de metáforas em textos de diversos gêneros e compreender relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno.

Nesta atividade, os sentidos que proporcionaram uma linguagem metafórica serão estudados por meio da estrutura da metáfora (operação de cruzar, deslocar sentidos), de habilidades cognitivas (capacidade mental de criar analogias), da cultura (visão de mundo) e da estética (sensação de beleza). A atividade não se propõe a identificar ou a classificar uma palavra ou expressão a um fenômeno linguístico.

Espera-se que o aluno possa compreender diferentes possibilidades de deslocamento de sentidos tanto para a leitura quanto para a produção escrita e reconheça essa operação como uma estratégia de construção semântica do texto.

Leia o seguinte texto:



**Figura 5.** Texto 1 para a proposta

**Fonte:** <https://goo.gl/8icmkk>

- a) O rato na tirinha diz à rata que o amor que ele sente por ela “é uma caravana de rosas vagando num deserto inefável de paixão”. Com isso, ele consegue dar um sentido bem complexo para a palavra “amor”. Tente descrever aqui qual foi esse sentido.
- b) Você pode perceber que utilizar recursos expressivos de linguagem, como essa comparação rebuscada que o personagem faz sobre o amor, não é uma característica específica de textos literários. Esses recursos também fazem parte do dia a dia e podem ser vistos no humor, na propaganda, ou mesmo em uma mensagem para alguém de quem você gosta, como fez o rato. Agora é a sua vez de fazer essa analogia. Pense em alguém de quem você gosta e faça como o personagem: escreva o que sente por essa pessoa fazendo uma comparação bem requintada com a palavra “amor”: “Meu amor por você é...”. Não precisa citar nome. Dependendo do que escrever,

pode parecer até estranho ou engraçado, mas, mesmo assim, capriche bastante na construção.

c) Por outro lado, imagine que a pessoa que você pensou vai precisar entender o que você escreveu e pedirá para você “traduzir”. Como você explicaria sua declaração de amor a essa pessoa? Perceba que, ao fazer isso, mentalmente você estará realizando uma operação de deslocamento de sentidos entre as palavras, relacionando características, traços e aspectos de umas para outras. Isso é muito importante para entender as metáforas como um processo mental de atribuição de sentidos.

d) É importante lembrar que, para fazer essa operação, você utilizará seu conhecimento de mundo e a sua experiência de vida, dentro da cultura em que vive (por exemplo, é comum, quando falamos de aniversário, pensarmos em um bolo, mesmo que não tenha um bolo de fato, e o mesmo acontece com “casamento” e “igreja”). Ou seja, para compreender uma comparação desse tipo, você precisa conhecer as coisas que estão sendo comparadas. Observe a tirinha a seguir, em que a mulher faz uma analogia entre “amor” e “flor”, mas acaba tendo que recorrer a outra comparação que se adegue melhor ao conhecimento de mundo do rapaz, quando percebe que ele não entendeu a primeira:



**Figura 6.** Texto 2 para a proposta

**Fonte:** <https://goo.gl/B1FZg4>

As falas dos personagens desse último texto são reflexo das relações sociais, culturais e ideológicas de uma comunidade. Ou seja, mais do que diversão, há na tirinha uma manifestação social que envolve assuntos polêmicos e estereotipados, na maioria das vezes ligados ao preconceito. É assim que funciona, em grande parte, o humor: na base de estereótipos, como acontece com *gays*, loiras, gaúchos, portugueses etc. Nesse sentido, o texto separa o que seria assunto para mulher (flor) e o que seria para homem (carro). Ou seja, a tirinha mostra que as pessoas costumam separar o mundo em categorias que seriam adequadas para algumas pessoas e não para outras. Você concorda com esse posicionamento? Isso é sempre verdadeiro?

e) Vamos nos lembrar de algumas coisas que nossa sociedade separa dessa forma, mesmo que não concordemos com essa separação:

“Coisas de mulher”	“Coisas de homem”

f) No dia a dia, você já reparou como a mídia veicula esse tipo de ideia, esse tipo de separação? Descreva aqui dois exemplos desse tipo de separação das coisas do mundo em categorias que você tenha visto em alguma propaganda (por exemplo: por que propaganda de detergente de cozinha é sempre com mulher?). Como isso ajuda ou atrapalha a vida das pessoas em nossa sociedade?

## Utilizando quadrinhos para o ensino de língua estrangeira

Com a finalidade de permitir ao aluno construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso de uma língua estrangeira em sala de aula e explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso, separamos alguns textos em inglês e espanhol que focam o sentido das palavras e expressões, cuja leitura contribui para o enriquecimento vocabular.



**Figura 7.** Exemplo de texto em espanhol

**Fonte:** <https://goo.gl/B1FZg4>

A Figura 7, ao colocar em relação o sentido de “nata” (do leite), com “natalidade”, permite ao aluno reconhecer criações estilísticas com formas subjacentes e derivacionais das palavras, por operações de adição de sufixos, como prefixações, sufixações e circunfixações, utilizando o conhecimento da estrutura das palavras e das suas regras de formação.

Corroboramos em nossa tese (LISKA, 2018) que é comum a abordagem realizada sobre o ensino dos processos de formação de palavras na qual é privilegiada a forma das palavras, como classificar mecanismos por derivação e composição. Inclusive, na BNCC (BRASIL, 2017) permanecem habilidades dessa natureza (embora também haja orientação para que o aluno identifique as significações que prefixos e sufixos acrescentam à palavra). Além disso, os livros didáticos trabalham fortemente com a distinção de palavras primitivas, derivadas e compostas somente pela sua forma.



**Figura 8.** Exemplo de texto em inglês

**Fonte:** <https://goo.gl/B1FZg4>

A Figura 8 trata de um feito intencional de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido da expressão “stone’s throw”. Mário Vilela (2002, p. 160) parte do princípio de que uma unidade fraseológica tem importância vital na língua, pois “não se explica pela anomalia, nem pelo desvio ou pela derivação relativamente a uma norma, a um significado lexical literal originário”.

Trata-se de interpretações idiossincráticas que cruzam os limites (ou espaços) das palavras (SAG *et al.*, 2002). Logo, não deve ser desvalorizada como parte integrante de um vocabulário coloquial, marginalizado. Sua liberdade combinatória remete à técnica livre do discurso, que permite relacionar as palavras por meio de suas propriedades sintáticas e semânticas. Isso pode levar à cristalização de termos relacionados, como um verbo e seu complemento, formando estruturas fixas, designadas frasemas, fraseologismos ou unidades fraseológicas, que se unirão ao léxico mental: a subjetividade, a emoção, as atitudes e os comportamentos, reforçando

a expressividade da língua. Os critérios para a identificação desses enunciados são: a fixidez, que não permitirá a dissociação desses termos sem destruir o sentido conotativo; a idiomaticidade (ou semântica composicional nova), cujo significado resultante se difere das definições dos morfemas com os quais são formadas essas expressões, lembrando que essa nova composição não terá correspondência sintática em outra língua; e a tipicidade semântica e sintática, por não se combinarem com outras unidades semânticas ou sintáticas sem interferência na construção da ideia original.

É imprescindível dizer que toda a proposta para ensino de língua estrangeira na BNCC (BRASIL, 2017) está intrinsecamente ligada às práticas sociais de usos da língua e deve ser assim trabalhada nas situações de aprendizagem evocadas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.

## **Considerações finais**

Embora exista um vasto referencial teórico sobre a criação/produção de sentido no texto e propostas metodológicas sobre esse trabalho na sala de aula,

ainda se percebe que a presença dos quadrinhos nos livros didáticos, na maioria, se restringe a uma análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática. Logo, ainda são poucas as iniciativas nos livros didáticos de português em ressaltar a importância do significado, com todas as possibilidades que os diversos usos de uma palavra permitem.

Além dos conhecimentos linguísticos, preocupamo-nos também com a aplicação de técnicas educativas que promovam relações sócio-históricas e culturais entre texto apresentado e seu cenário de produção, bem como entre o texto e o cenário existencial do aluno; entre o material pedagógico e a existência extraescolar do aluno; e a possibilidade de o aluno identificar, na atividade feita, todo um conjunto de questões de ordem linguística que vão desde a própria natureza e função do texto e das questões específicas de construção lexical até as questões de ordem mais ideologicamente valorativa, por exemplo, a utilização do humor para fins catárticos nas sociedades.

O humor é uma grande ferramenta para o desenvolvimento da competência lexical na sala de aula, por meio dos casos analisados onde há (re) produções semânticas intencionais apresentadas por um mesmo item lexical, marcadas por fatores intra e extralinguísticos para o efeito de sentido.

O tratamento do sentido lexical e dos efeitos de sentido está presente nas propostas de ensino, mas se perdem em sua abordagem prática nos livros didáticos, principalmente nos quadrinhos, onde o efeito humorístico da polissemia presente nas unidades lexicais é característica marcante.

## Referências

ACEVEDO, J. **Contato Imediato**. Como fazer Histórias em Quadrinhos. São Paulo: Global, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. 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, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto lei nº 91.542 de 19 de agosto de 1985.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, v. 40, p. 27-46, 1996.

CASTILHO, A. T. Proposta funcionalista de mudança linguística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas. *In*: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z. (org.). **Para a História do Português Brasileiro**. Novos dados, novas análises. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006. v. 6. p. 223-296.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009. (vol. 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos).

DELL'ISOLA, R. L. P. **O sentido das palavras na interação leitor <-> texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C. **Português: ideias & linguagens**. 13. ed. reform. v. 2. São Paulo: Saraiva, 2009.

FERREIRA, A. C. F. O Conceito de Interdiscurso na Semântica da Enunciação. *In*: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (II SEAD), 2005, Porto Alegre. **Caderno de Resumos do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre, 2005. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interdiscurso/anaclaudiaferreira.pdf>. Acesso em 10 jun. 2011.

FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. *In*: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (org.). **Língua portuguesa, educação e mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

FREGONEZI, D. E. A formação permanente do professor de língua portuguesa. *In*: Seminário do GEL-Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1994, São Paulo. **XXIII Anais de Seminários do GEL**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 705-711.

GIL, C. M. C. **A linguagem da surpresa**: uma proposta para o estudo da piada. 1991. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GREGOLIN, M. R. F. V. Linguística Textual e Ensino de Língua: construindo a textualidade na escola. **Alfa**, v. 37, p. 23-32, 1993.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAUFER, B. Possible changes in attitudes towards vocabulary acquisition research. **IRAL**, v. 24, n. 1, 1986.

LISKA, G. J. R. **O estudo do léxico na sala de aula**: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LISKA, G. J. R. **O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical**: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 65-85.

SAG, I. A. *et al.* Multiword expressions: A pain in the neck for NLP. *In*: **Proceedings of the 3rd International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics (CICLing-2002)**. México City, 2002. p. 1-15.

SILVA, N. I. da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 932-949, 2010.

SOUZA, D. S. G.; ARÃO, L. A. A contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**, v. 6/7, p. 67-78, 2009.

VILELA, M. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. **Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto**, v. 2, 2002. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2002. p. 159-189.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ESTUDO DA  
POLISSEMIA  
NOMINAL  
DIACRÔNICA  
A PARTIR  
DO GÊNERO  
TEXTUAL  
TIRINHA,  
VEICULADO  
EM LIVROS  
DIDÁTICOS**

Sebastião Camêlo da Silva Filho

## Diacronia e Sincronia

A língua é um sistema flexível e aberto, onde a dinamicidade é uma característica atribuída à coexistência do novo e do antigo. Nesse sentido, lembramos Guilbert (1975), quando o autor refere que a língua é um local onde 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 uma melhor compreensão de seu comportamento na atualidade.

A evolução da língua pode ser examinada a curto, a médio ou a 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 suas transformações que aparecem num curto espaço de tempo. O autor ainda se refere à língua como um sistema em constante mudança.

Guillaume (2010) refere-se que a assimilação do processo evolutivo desse sistema pode assegurar uma característica de modernidade que seja fiel ao seu funcionamento sintático, morfológico e semântico. O tempo é um aspecto crucial para o estudo dos

processos de evolução e mudança que ocorrem na língua. Contudo, a ocorrência desses processos não acontece ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Combettes e Marchello-Nizia (2008) referem que a mudança linguística é geralmente considerada um movimento contínuo, embora algumas vezes possa parecer mais ou menos estável do que outros. Esses mesmos autores notam que as várias partes e subpartes do sistema linguístico não mudam todos da mesma maneira e na mesma velocidade.

Conforme Combettes e Marchello-Nizia (2008), é necessário reconhecer que, internamente no conjunto de mudanças de uma língua, há alterações que, embora singulares e distintas, uma das outras, têm em comum o fato de contribuírem para um mesmo movimento orientado para a reorganização do sistema.

Nesse contexto de estudo, podemos referir que a diacronia e a sincronia são fenômenos que se complementam e apresentam uma constante interação na dinâmica de sua relação. Desse modo, Dubois (1973) refere-se que não há, em algum ponto um, mas vários sistemas concorrentes e que projetam assim a diacronia num estado sincrônico.

A título de referência, segundo Rey (1973), Saussure é quem melhor estabelece uma distinção entre a dicotomia sincronia/diacronia. Diz-nos Rey que a reflexão sobre a língua, anterior a Saussure, não

apresenta uma distinção clara entre a supracitada dualidade. Prévost (2008) tem em conta que o estudo diacrônico não deve ser considerado um estudo de sucessividade sincrônica. Para o autor, é necessário explicar como se passa de um estado sincrônico para outro. Prévost considera que através da perspectiva sincrônica não é possível identificar nem a mudança e nem a evolução.

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. A esse respeito, lembramos Ullmann (1957), para quem a mudança semântica, como qualquer outro tipo de mudança linguística, é por excelência um conceito que não pode ser explicado a nível da abordagem sincrônica.

O conceito de diacronia é muito amplo e até mesmo complexo; esse fenómeno pode estar relacionado com o estudo das línguas antigas e arcaicas, por exemplo, o latim, ou o português antigo, ou ainda com o estudo das formas arcaicas subjacentes ao sistema linguístico dessas ou de outras línguas. Enfim, a diacronia está relacionada ao estudo da evolução e da mudança que ocorre no sistema de uma dada língua contemporânea, como também, o estudo das unidades linguísticas que integram essa mesma língua.

## **A polissemia nominal diacrônica**

A polissemia é um conceito complexo que engloba os aspectos seguintes: formulação de critérios que tenham em conta a sua identificação e descrição; o tratamento dispensado às relações entre as significações de um mesmo termo, considerando a relação de proximidade entre essas mesmas significações; e ainda o estudo realizado a nível diacrônico.

Refletir sobre a polissemia é uma maneira de compreender a relação estabelecida entre significações que estão ligadas por algum tipo de relação de semelhança tanto a nível sincrônico quanto a nível diacrônico. De certo modo, a polissemia sincrônica e a polissemia diacrônica, apesar de apresentarem uma fronteira tênue, complementam-se no sentido de que, no eixo diacrônico, é possível identificar polissemias que se comportam como sincrônicas no momento em que se delimita o espaço para observá-las e descrevê-las.

Verifica-se que a maioria dos estudos realizados sobre a polissemia privilegia a abordagem sincrônica. Esse trabalho tem como ponto de partida a análise das significações de um termo, com o objetivo de identificar as afinidades estabelecidas entre os significados, que por sua vez, resultam num termo polissêmico. Diante desse quadro, sentimos a

necessidade de integrar o estudo desse fenômeno numa perspectiva diacrônica, considerando que uma nova significação pode ser originada a partir de um termo já existente. Esse fenômeno tem em conta a análise e descrição de diferentes significações de um dado termo que se encontram em distintos espaços temporais da língua.

Considerando este quadro de reflexões em relação ao conceito de polissemia, retomamos a seguinte questão levantada por Kleiber (1999): como tratar a polissemia tendo em conta a dimensão diacrônica. Este estudo permite-nos refletir sobre a reutilização de uma mesma unidade em espaço e tempo distintos da língua. Desse modo, estaremos diante de significações que apresentam características tanto sincrônicas quanto diacrônicas.

Essa reflexão remete-nos para uma outra questão: caso uma significação de um dado termo que é utilizada num período “x” seja idêntica à ocorrência da significação desse mesmo termo num tempo “y”, podemos considerá-la como polissemia? Ou apenas como significações referentes a um termo que ocorrem e se situam em tempo e espaço distintos da língua? Contudo essas significações podem agregar um constituinte que pode diferenciá-las e assim conceder a cada uma dessas significações as particularidades que só podem ser identificadas, analisadas e descritas através de metodologias de ordem diacrônica.

Por mais que um termo apresente duas significações, num curto espaço de tempo, cada uma dessas significações apresenta-se em momentos distintos, relativos à sua gênese que, por sua vez, são acompanhadas de seus contextos históricos. Mencionamos ainda que, por se tratar de polissemias situadas em períodos distintos do tempo, as significações, apesar de apresentarem características em comum, conservam traços que identificam o contexto histórico ao qual pertencem. Desse modo, o tipo de polissemia pode variar em função dessas características.

Sob a abordagem diacrônica, as significações polissêmicas ocupam distintos espaços no tempo e a sua disponibilização pode ocorrer de diferentes maneiras nesse mesmo eixo temporal. No entanto, essas mesmas significações ocupam determinados espaços que as delimita tendo em conta os intervalos de tempo nesse mesmo eixo. Defendemos que a polissemia ocorre quando há uma relação de semelhança ou proximidade entre as significações que integram cada um dos espaços delimitados no eixo temporal.

A título de informação, elencamos alguns trabalhos onde o fenômeno da polissemia é objeto de investigação na língua corrente, segundo perspectivas diferenciadas por parte de vários autores, dentre eles, Rastier (2006, 2003, 2000), Gaston Gross (2005, 1997),

Kleiber (2002, 1999, 1984), Victorri e Fuchs (1996), Cadiot e Habert (1997), Récanati (1997), Mel'čuk, Clas e Polguère (1995), Ullmann (1957).

Segundo Quemoun (2010), as mudanças de significação de uma unidade demonstram o quanto é frágil a relação de fidelidade entre uma forma e o seu conteúdo. O autor acrescenta que as significações evoluem e a ocorrência de polissemia pode modificar a relação entre as unidades em situação de contexto. A delimitação da polissemia reincidente sobre uma questão de níveis de significações, isto é, cada elemento que constitui uma significação deve estar e ocupar uma determinada posição de hierarquia em relação a outros elementos.

Desse modo, podemos falar em relações de hiponímia e de hiperonímia. Para efeitos de informação, o termo *hiperonímia* pode ser entendido como uma unidade que pode representar um todo e, a partir desse todo, procedem outras unidades. Já o termo *hiponímia* refere-se à cada unidade que representa uma das partes referentes a um todo que, por sua vez, é uma outra unidade.

Guilbert (1975) tem em conta que a polissemia não é apenas inerente à estrutura do signo linguístico; este fenômeno está de certo modo relacionado com a evolução que acompanha a sociedade. Kleiber refere-se que a polissemia resulta de uma estabilização histórica, pois ao longo do tempo os sentidos de um

termo são caracterizados pela flutuação em relação ao uso dessa unidade. O autor nota que a integração dessa unidade na estrutura do léxico da língua e o seu registro em dicionários são tarefas que concedem uma estabilidade às unidades lexicais.

Para Rastier (2001), a polissemia apresenta-se como um fenômeno de relações históricas entre as significações de uma unidade lexical. O autor acrescenta que, no eixo do tempo, as significações atestadas como antigas não recebem um tratamento especial, são tratadas como elementos que apresentam relevância em função de sua particularidade.

Com base nesse cenário, o estudo da polissemia sob a abordagem diacrônica pode ser considerado a partir da definição apresentada por Bréal (1924). Apesar de ser uma definição elaborada há mais de cem anos, conforme a primeira edição da obra *Essai de Sémantique* (1924), a descrição desse fenômeno continua a ser atual, pois descreve de maneira precisa a trajetória de constituição da polissemia, através da relação de semelhança entre significações:

O sentido novo, qualquer que seja, não põe fim ao antigo. Ambos existem lado a lado. O mesmo termo pode ser usado alternadamente no sentido estendido, no sentido abstrato ou no sentido concreto ... À medida que uma nova significação é dada à palavra, ela parece multiplicar-se e produzir novas

cópias de valores diferentes. Denominamos esse fenômeno de multiplicação polissemia. (BRÉAL, 1924, p. 143-144, tradução nossa<sup>9</sup>).

Diante do ponto de vista de Bréal, lembramos que a utilização de cada um desses sentidos é regida por uma situação de contexto distinta. Desse modo, num dado contexto é possível identificar, por exemplo, a ocorrência do sentido novo e do elemento que o originou. Já em outro contexto, é provável identificar a presença de dois sentidos que não caracterizam uma realidade nova, mas que indicam a ocorrência de polissemia e que, de certa maneira, essa relação é marcada pela diacronia.

A polissemia nominal diacrônica não apresenta uma linearidade onde as significações são sempre oriundas de um sentido antecessor. Esse fenômeno pode ser entendido como uma sequência não linear, na qual qualquer uma das significações referentes a um termo pode originar um outro sentido. Podemos referir que, no quadro de uma análise diacrônica do termo, a identificação das novas significações dessa

---

<sup>9</sup> No original: “Le sens nouveau, quel qu’il soit, ne met pas fin à l’ancien. Ils existent tous les deux l’un à côté de l’autre. Le même terme peut s’employer tour à tour au sens propre ou au sens métaphorique, au sens restreint ou au sens étendu, au sens abstrait ou au sens concret... À mesure qu’une signification nouvelle est donnée au mot, il a l’air de se multiplier et de produire des exemplaires nouveaux, semblables de forme, mais différents de valeur. Nous appellerons ce phénomène de multiplication la polysémie.”

unidade pode ser uma tarefa não muito fácil, devido à evolução das significações do termo não seguir uma sistematização.

O termo que já existe, embora considerado polissêmico, em função das significações que apresenta anteriormente, pode tornar-se homonímico no momento em que adquire uma nova significação que não apresenta nenhuma relação de semelhança com os elementos anteriores. Diante dessa situação, o termo, mesmo passando por uma ruptura no que diz respeito à absorção de sentidos numa sequência temporal, ainda é considerado uma unidade polissêmica diacrônica.

Carvalho (2006) refere-se que as relações estabelecidas entre formas e conteúdos podem alterar, ou melhor, estão em constante mudança. Diante dessa observação, a autora conclui que “qualquer extensão no significado de uma forma envolve uma redução correspondente no significado das que dela depender.” (CARVALHO, 2006, p. 194).

Desse modo, o termo pode situar-se em diferentes espaços socioculturais e geográficos. Uma informação diacrônica, acerca de um termo, tem em conta dois momentos: o estado em que o termo se encontra em relação aos sentidos (atual e passado); e o intervalo de tempo da informação na qual este estado ocorre.

Por mais que um termo apresente duas significações, num curto espaço de tempo, cada uma

dessas significações apresenta-se em momentos distintos, relativos à sua gênese, que por sua vez, são acompanhadas de seus contextos históricos. Assim, a polissemia pode resultar na maneira como o indivíduo concebe os objetos da realidade que o rodeia. Através do resultado da interação social que estabelece com os outros indivíduos, ou seja, da partilha de experiências e do conhecimento.

## **Polissemia: um conceito difícil de delimitar**

A polissemia situa-se na encruzilhada de distintas teorias que tentam explicar esse fenômeno de características complexas. A dificuldade de delimitar a polissemia pode ser observada a partir do “ponto de vista” expresso pelo linguista que observa, analisa e descreve esse fenômeno. A sua abordagem pode situar-se a nível cognitivo, linguístico, semântico, pragmático e ainda sob a perspectiva computacional que, fundamentada por uma das abordagens acima referidas, servirá de suporte para a identificação e extração de informações referentes a um dado termo. A esse respeito, a polissemia situa-se como “uma realidade natural, conceptual e linguisticamente necessária.” (SILVA FILHO, 2006, p. 1).

A existência do “ponto de vista” provoca incompatibilidade de opiniões. A maneira como se

descreve um dado objeto da realidade gera conflitos entre os especialistas de perspectivas diferentes. Rastier (2008, p. 13) entende que o “ponto de vista” não se resume a uma simples maneira de observar uma realidade. Conforme o autor, o “ponto de vista” é determinado por uma prática que é desempenhada por um agente individual ou coletivo a fim de analisar e descrever os dados, tendo em conta um objetivo.

Assim, o conceito de “ponto de vista” é um fator que pode fundamentar o levantamento de hipóteses e de questões relacionadas ao estudo, à teorização, à análise e à descrição da polissemia. Falar sobre os fenômenos da polissemia e da homonímia é ter em conta a observação e a descrição do comportamento de um termo, considerando ou não a existência de relação de semelhança entre os sentidos atribuídos a essa mesma unidade.

Na perspectiva de Lyons (1977), é mais fácil apontar a distinção entre a polissemia e a homonímia, em termos gerais, do que delimitar o objetivo e os critérios operacionais que envolvem cada um dos fenômenos. Fuchs (1996) destaca que a ausência de consenso entre os especialistas tem como consequência a inexistência de fronteiras entre os sentidos que não partilham uma relação de parentesco.

Para estabelecer uma fronteira entre a polissemia e a homonímia é necessário explicitar o que se entende por sentido e sentidos diferentes e ainda por relações

de parentesco que justificam as semelhanças entre sentidos (cf. KLEIBER, 1999). Kleiber (1999) faz-nos refletir, em primeiro lugar, sobre a relação entre os sentidos de um termo e, em segundo lugar, sobre a maneira como é disponibilizada a relação entre os sentidos desse mesmo termo.

Kleiber (1999) enumera algumas questões acerca da polissemia, de forma resumida: a) como a polissemia deve ser definida; b) em qual nível esse fenômeno deve ser analisado: semântico ou pragmático; c) é possível considerar que há ocorrência de polissemia quando um sentido é derivado a partir de um sentido já existente, e que o autor denomina de sentido de base; d) qual é o papel do contexto na delimitação dos sentidos múltiplos de um termo; e) como tratar a polissemia tendo em conta a dimensão diacrônica.

Por sua vez, Demange-Paillet (2005) afirma que a polissemia é um fenômeno que levanta as seguintes questões: a) quais os elos que unem os vários sentidos de um “polissema”? – denominação utilizada pelo autor; b) como passar de uma pluralidade de sentidos a um sentido unívoco a nível do discurso?

Segundo Silva (2006), a polissemia é uma questão de representação mental e os usos de uma mesma unidade linguística estão polissemicamente – termo utilizado pelo autor – representados na mente dos indivíduos. Para Temmerman (2000), a polissemia é causada pela mudança ocorrente em

três níveis: mudança da compreensão da categoria (concepção); mudança na categoria, por exemplo, inovação tecnológica ou sociológica (percepção) e a mudança nos meios de expressão do que se percebe e compreende, ou seja, o resultado dos mecanismos de mudança na língua.

Por seu turno, Alves (2000) observa que a ocorrência de polissemia pode resultar de dois fatores, são eles: a utilização frequente de um termo e o caráter transparente desse mesmo termo. A nível lexicográfico, é possível encontrar alguns verbetes que estabelecem fronteiras, tanto a nível sincrônico quanto diacrônico, entre as significações de um determinado termo. A delimitação entre as significações apresenta-se de forma clara em relação às significações polissêmicas.

A análise sobre a polissemia é uma maneira de se investigar a estrutura do léxico e, portanto, indiretamente, do conhecimento humano (cf. KILGARRIFF, 1992). O léxico de uma dada língua está em constante evolução, isto é, muda no tempo e no espaço, se adaptando às necessidades sócio-culturais, políticas, ideológicas e científicas. O valor histórico da polissemia é veiculado pela realidade espaço-temporal inerente à relação significação/ termo. A delimitação dessa ocorrência polissêmica através do uso em situação de contexto contribui para a estabilização dessa polissemia.

Assim, a dificuldade de descrever a polissemia não se refere à enumeração de significações referentes a uma dada unidade, mas sobretudo à abordagem dada à complexidade de seu estudo, dentre essas, a distinção entre os aspectos sistêmicos e as variantes pragmáticas (FERRAZ; SILVA FILHO, 2016). Desse modo, a delimitação das significações deve ser fundamentada em critérios claros a fim de conceder fronteiras mais nítidas e precisas entre cada um desses elementos.

## **Polissemia e relações de parentesco entre sentidos**

É indiscutível que a polissemia seja considerada um fenômeno que estabelece relações entre as significações de um termo. Porém, essa mesma relação entre as significações de uma dada unidade pode ser a fonte da complexidade da polissemia, pois é a partir da conexão entre esses elementos que se pode considerar que uma unidade seja polissêmica.

A polissemia pode ser considerada como uma “rede flexível de sentidos flexíveis” (SILVA FILHO, 2006, p. 5): a flexibilidade da polissemia é observada tanto a nível sincrônico, pelo fato de as distintas significações partilharem uma só unidade lexical, quanto a nível diacrônico, quando as significações podem apresentar afinidades em diferentes estados

da língua. Por flexibilidade podemos considerar o dinamismo intrínseco aos termos, em situação de contexto, pois as unidades lexicais não são estáticas, estão sujeitas a incorporar novos sentidos.

Sendo a polissemia um fenômeno de ordem relacional, é possível identificar os tipos de relações entre os sentidos de um termo. Nesse caso, cada tipo de relação pode apresentar distintos tipos de polissemia que podem ocorrer tanto a nível sincrônico, quanto diacrônico. A polissemia resulta da relação de semelhança e até mesmo de parentesco entre as significações de um termo. A título de ilustração, citamos alguns autores que demonstram esse ponto de vista.

Silva Filho (2006, p. 1) refere-se à necessidade de identificar como as significações de uma unidade lexical estabelecem relações: “Saber que sentidos tem uma palavra e como é que eles estão semanticamente relacionados são, pois, as grandes questões qualitativas da polissemia.” Récanati (1997) diz-nos que um termo apresenta sentidos totalmente diferentes, mas que de certo modo estabelecem um vínculo através de relações de parentesco tanto genético quanto semântico.

O parentesco genético é um processo em que o sentido primário de um termo dá origem a outros sentidos. Por sentido primário entendemos aquele que pode ser considerado o sentido inicial de uma

unidade terminológica a partir de sua criação. Já o parentesco semântico pode ser entendido como uma relação bem próxima estabelecida entre os sentidos. A ocorrência do parentesco semântico está de certa forma vinculada à ocorrência do parentesco genético.

Mais do que identificar as várias significações e/ou conceitos que um termo pode apresentar, é necessário sistematizar esses elementos e as relações estabelecidas entre esses para que se possa identificar os constituintes que partilham semelhanças. Porém, a realização desse trabalho tem o seu início a partir da identificação das significações do termo e em seguida a descrição do tipo de relação que esses elementos estabelecem com seus constituintes.

Park (2007) refere-se à sistematização das relações semânticas polissêmicas e nota que a polissemia resulta de um núcleo de base que é partilhado por vários sentidos e, como consequência, esses elementos estão sujeitos ao estabelecimento de relações com outros elementos devido a sua permeabilidade e/ou fronteiras tênues.

O questionamento do motivo da mudança da significação conduz ao levantamento de uma série de premissas relacionadas, tanto aos fenômenos inerentes à formação das significações, como é o caso da ampliação, da restrição ou da criação de semas, quanto aos fatores externos à criação do elemento significação, mas que, de certo modo, motivam a sua gênese.

A título de referência, Pottier utiliza os conceitos de semas, sememas, taxemas, etc., para classificar cada um dos elementos que compõem cada significação de uma unidade lexical. Assim, cada traço distintivo de uma unidade estabelece uma relação de semelhança ou diferença com os outros elementos que pertencem a esse mesmo nível. Diante da relação termo/sentido, observa-se que o termo se mantém em um constante processo de atualização através da incorporação de novos sentidos. Dessa maneira, podemos considerá-lo uma unidade lexical com características evolutivas, devido à constância de seu emprego em distintas situações de uso em discurso.

A reflexão sobre a relação evolutiva entre termo e sentido pode ser observada através das obras de Faulstich (1998), Delavigne e Bouveret (1999), Alves (2001), Estopà (2001), Dury (2005, 2006), Tartier (2006), Picton (2009), Ferraz e Silva Filho (2016), Silva Filho (2011, 2013), dentre outros.

Para falarmos sobre a significação e o sentido, apoiamo-nos em Rastier. Para este autor, a significação é uma propriedade dos signos (em língua) e o sentido diz respeito à atualização da significação em discurso: “Concordamos que a significação é atribuída aos signos e o significado aos textos. Se aprofundarmos essa distinção, um signo, pelo menos quando é isolado, não tem sentido; e, correlativamente, um

texto não tem significado.” (RASTIER, 2006, p. 2, tradução nossa<sup>10</sup>).

Rastier (2006) ainda se refere à significação como uma forma estável, que pode ser independente ou pouco dependente do contexto. Por sua vez, o sentido não varia relativamente a um signo isolado, a sua variação ocorre no próprio contexto discursivo. O sentido é um elemento que pode delimitar a significação do termo num determinado espaço sociocultural diacrônico. Rastier (2001) refere que o sentido não varia relativamente a um signo isolado; a sua variação ocorre no próprio contexto discursivo.

O sentido do termo, em situação de discurso, é atualizado por traços semânticos mínimos distintivos que delimitam, particularizam e concedem características únicas a essa unidade lexical, em relação aos outros termos. Denominados de semas, esses traços semânticos mínimos distintivos quando reunidos constituem o semema.

Os semas podem comportar-se como elementos estáveis e instáveis. A variabilidade do sema pode ser identificada a partir do contexto em que o termo é atualizado. Assim, o sentido pode apresentar semas que podem dar origem a sememas e gerar distintas

---

10 No original: “Convenons que la signification est attribuée aux signes et le sens aux textes. Si l’on approfondit cette distinction, un signe, du moins quand il est isolé, n’a pas de sens; et corrélativement un texte n’a pas de signification.”

significações em diferentes contextos e espaços de tempo distintos.

A evolução da relação termo/sentido resulta da mudança de sentido que conduz ao levantamento de uma série de premissas relacionadas aos fenômenos inerentes à formação desses sentidos, como é o caso da ampliação, da restrição ou da criação de semas (FERRAZ; SILVA FILHO, 2016). As relações entre termos e sentidos resultam de ligações semânticas. Essas conexões têm a finalidade de contextualizar de maneira pormenorizada o próprio termo.

## **Análise de dados**

Mais do que uma publicação periódica em revistas, jornais, *sites*, etc., a tirinha pode ser compreendida como um recurso que constitui o livro didático. Esse gênero textual caracteriza-se por ser uma forma divertida e curta de contar uma história; normalmente constituída de no máximo quatro quadros disponibilizados horizontalmente.

A tirinha resulta da combinação dos textos imagéticos e textos verbais, por esse motivo, a presença desse gênero textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa pode auxiliar na reflexão tanto dos elementos linguísticos, quanto dos elementos não-linguísticos, bem como da relação existente entre ambos os elementos. Tal relação pode apresentar uma

estratégia eficaz para se trabalhar as mais variadas competências, dentre essas, lexical, e habilidades relacionadas ao ensino da língua portuguesa.

Desse modo, a observação, a análise e a descrição da polissemia nominal diacrônica podem ser beneficiadas, tendo em conta que o termo considerado polissêmico pode ser melhor analisado e descrito com o auxílio do texto imagético. Pelo fato de estarmos trabalhando com a identificação dos sentidos polissêmicos de um termo, optamos por utilizar tirinhas que foram retiradas de *sites*. Acrescentamos ainda que essa opção de trabalho diz respeito à identificação da data relativa a cada uma das tirinhas. Desse modo, apresentamos as três tirinhas que serão utilizadas para essa análise e descrição:

# BONIFÁCIO & MOSTARDA

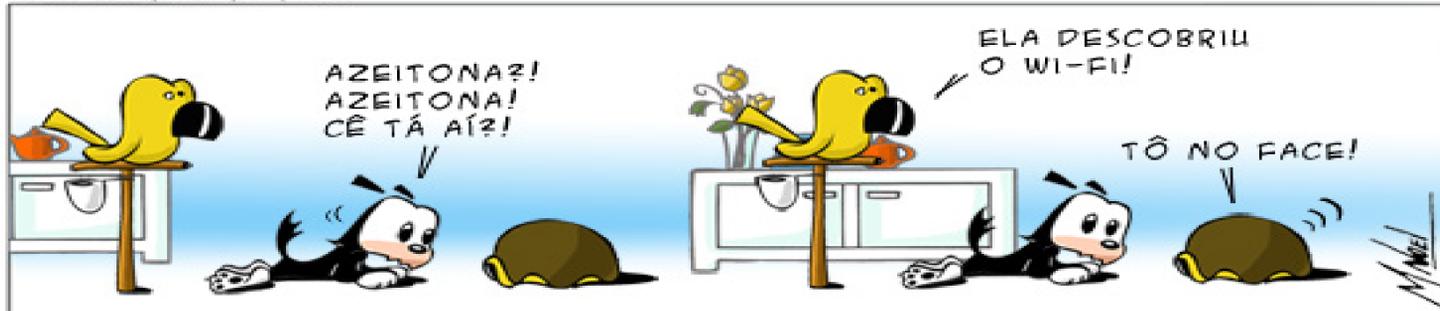
POR MARCOS NOEL



WWW.GIEKIM.COM



TOPOS OS DIREITOS RESERVADOS



## Tirinha 1

Fonte: Site Gi e Kim. Tirinha 0185. Publicada em 2011.

<http://giekim.com/2011/11/tirinha-0185-redes-sociais.html>. Acesso em: 06 fev. 2019.

# SIGMUND e FREUD

YORHÁN ARAÚJO



## Tirinha 2

**Fonte:** The São Paulo Times. Publicada em 25/08/2014

<http://saopaulotimes.com.br/sp/redes-sociais/>. Acesso em: 06 fev. 2019.



## Tirinha 3

**Fonte:** Site Folha UOL. Tira da Folhinha. Publicada em 23/05/2015

<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/27431-tiras-de-armandinho#foto-513740>. Acesso em: 06 fev. 2019

“Rede social” é o termo veiculado pelas tirinhas e que escolhemos para analisar e descrever como uma unidade polissêmica. Pensamos ser relevante apresentar a definição de “rede social” para levar a cabo a presente análise e descrição da polissemia do termo em questão. De acordo com o *site* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (<https://dicionario.>

[priberam.org/rede%20social](http://priberam.org/rede%20social)), “rede social” é um “Conjunto de relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos ou organizações que partilham interesses, que funcionam em sua maioria através de plataformas da internet.”. Acesso em: 06 fev. 2019.

A definição aqui apresentada pode ajudar a estabelecer a relação entre os sentidos do suprarreferenciado termo identificados nas tirinhas. Nas três tirinhas observamos que “rede social” apresenta distintos sentidos que ao mesmo tempo constroem uma ampla significação que esse termo pode representar.

Na tirinha 1, um dos sentidos apresentado por “rede social” é “conectam a tudo e a todos”. Também é possível observar que “nos tornamos escravos de nós mesmos”, “nos isolamos”, “deixamos a vida passar” podem ser tomados como sentidos que representam o lado negativo do termo em questão. A imagem em que o jabuti, dentro de seu casco, responde que está no Facebook sem olhar para o rosto do cachorro pode melhor ilustrar os três últimos sentidos.

A tirinha 2, do mesmo modo que a 1, apresenta sentido que representa o lado negativo do termo suprarreferido, como é o caso de “ignorar”. O sentido em questão é referido no terceiro quadro, quando uma das personagens explica que, nas redes sociais, as pessoas fazem esse ato parecer legal.

Diferente das tirinhas anteriores, em 3, “rede social” é representada por quatro crianças, um gato e um sapo dentro de uma rede compartilhando esse mesmo espaço. Através da imagem, a rede que Armandinho se refere consiste numa peça de tecido, suspenso pelas extremidades e que é utilizada para dormir e/ou descansar.

Um aspecto importante dessa tirinha é que o sentido não é veiculado através do texto escrito, mas sim da imagem das crianças, do gato e do sapo partilhando a rede. Destacamos que os sentidos nas tirinhas 1 e 2 apresentam relações muito próximas, por outro lado, em 3, podemos afirmar com base na imagem que a situação de partilha da rede pelas crianças e pelos animais resulta num sentido que se aproxima dos sentidos identificados em 1 e 2. Por essa razão, podemos referir que “rede social” é uma unidade polissêmica nominal diacrônica.

## Conclusão

A polissemia nominal diacrônica é um fenômeno relevante que deve integrar os estudos sobre a evolução dos termos, considerando que esses mesmos termos podem apresentar uma mudança muito rápida. Neste trabalho, identificamos a relevância da imagem para a descrição da polissemia.

Esse fato é observado na tirinha 3, em que a utilização da imagem ao invés da palavra escrita

contribui para o esclarecimento do sentido veiculado pelo termo “rede social”. Desse modo, sentimos a necessidade de dar continuidade ao estudo da imagem como um recurso eficaz para a identificação do fenômeno da polissemia.

## Referências

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.

ALVES, I. M. Terminologia e neologia. **TradTerm**, v. 7, p. 53-70, 2001.

ALVES, I. M. Polissemia e Homonímia em uma perspectiva terminológica. **Alfa - Revista de Linguística**, São Paulo, v. 44, p. 261-272, 2000.

AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas: Editora Papyrus, 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, Universitata Pompeu Fabra, Barcelona, 2010. p. 31-74.

BRÉAL, M. **Essai de Sémantique, science des significations**. Hachette: Bibliothèque de Sciences, Copyright by Librairie, 1924.

CADIOT, P.; HABERT, B. Aux sources de la polysémie nominale. **Langue française**, n. 113, 1997.

CARVALHO, N. **A Criação Neológica**. 2009. Disponível em: [revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/681/574](http://revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/681/574). Acesso em: 06 abr. 2009.

CARVALHO, N. M. A criação neológica. **Revista Trama**, v. 2, n. 4, p. 191-203, 2006.

COMBETTES, B.; MARCHELLO-NIZIA, C. La périodisation en linguistique: problèmes théoriques et méthodologiques. **Actes du 1er Congrès Mondial de Linguistique Française**, Paris, France, 2008, p. 355-357. Disponível em: <http://bit.ly/2oz1uXT>. Acesso em: 12 ago. 2008.

DELAVIGNE, V.; BOUVERET, M. Présentation. *In*: DELAVIGNE, V.; BOUVERET M. (org.). **Sémantique des termes spécialisés**. Rouen: Dyalang, Presses de l'Université de Rouen, 1999. p. 7-15.

DEMANGE-PAILLET, A. De la Polysémie, Ambivalence, Dialogisme et Polysémie discursive. 2005. Tese (Doutorado em XXX) - Faculdade, Universidade, Cidade. 2005. disponível em: <http://bit.ly/2n5Wny0>. Acesso em: 08 fev. 2009.

DEPECKER, L. Le signe entre signifié et concept. *In*: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. (org.). **Le sens en terminologie**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p. 86-121.

DEPECKER, L. **Entre signe et concept, Éléments de terminologie générale**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 1999.

DUBOIS, J. *et al.* **Dictionnaire de Linguistique Larousse**. Paris: Librairie Larousse, 1973.

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. Terminology and Specialized Translation, the Relevance of the Diachronic Approach. **LSP and Professional Communication**, v. 5, n. 1, p. XX-XX, abr. 2005.

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. 3142, 2009.

ESTOPÀ, R. Les unités de signification spécialisées: élargissant l'objet du travail en terminologie. **Terminology**, Amsterdam: Philadelphia, v. 7, n. 2, p. 217-237, 2001.

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://e-groups.unb.br/il/liv/enilde/documentos/HAVANA98.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2008.

FERRAZ, A. P.; 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.

FUCHS, C. Les ambiguïtés du français. **Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive**, v. 22, n. 1, p. XX-XX, 1996.

GRAGNATO, L. **O desenho no design de moda**. 2008. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2008.

GROSS, G. Introduction. **Linguisticae investigationes**, John Benjamins Publishing Company, v. 27, n. 2, p. 167–169. 2005.

GROSS, G. Du bon usage de la notion de locution. *In*: BALTAR, M. (ed.). **La locution entre langue et usages**. Fontenay Saint-Cloud: ENS Éditions, 1997.

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". Disponible em: <http://www.revuetexto.net/index.php?id=2558>. Acesso em: 26 jun. 2011.

GUILBERT, L. **La créativité lexicale**. Paris: Larousse, 1975.

KILGARRIFF, A. **Polysemy**. 1992. Thesis (Dphil) - University of Sussex, Falmer, 1992.

KLEIBER, G. Marqueurs référentiels et théorie du Centrage. **Linux**, Du sens au sens, n. 47, p. 107-119, 2002.

KLEIBER, G. **Problèmes de Sémantique, la polysémie en questions**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

KLEIBER, G. Dénomination et relations dénominatives. **Langages**, v. 76, p. 77-94, 1984.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MEL'ČUK, I.; CLAS, A.; POLGUÈRE, A. **Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire**. Bélgica: Ottignies-Louvain-La-Neuve, 1995.

PARK, J.-R. Evolution of concept networks and implications for knowledge representation. **Journal of Documentation**, v. 63, n. 6, p. 963-983, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2mm5kTJ>. Acesso em: 11 maio 2011.

PICTON, A. Identifier des traces d'innovation: proposition d'une approche outillée en corpus spécialisés. **Actes de l'atelier « Du Thème au Terme »**, Conférence internationale Terminologie et Intelligence Artificielle (TIA), Toulouse, France, 21 novembre 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2ndR6Vb>. Acesso em: 08 jul. 2010.

PRÉVOST, S. Diachronie, histoire de la langue: synthèse et perspectives. **Actes du 1er Congrès Mondial de Linguistique Française**, Paris, France, p. 377-381, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2oJ8d1G>. Acesso em: 12 ago. 2008.

QUEMOUN, F. E. R. La polysémie dans la terminologie de la recherche scientifique. **Anales de Filología Francesa**, n. 18, 2010.

RASTIER, F. Passages et parcours dans l'intertexte, v. XIII, n. 4, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2mnrsvs>. Acesso em: 12 ago. 2008.

RASTIER, F. Le silence de Saussure ou l'ontologie refusée. In: BOUQUET, S. (éd.). **Saussure, Cahiers de l'Herne**. 2003. p. 23-51.

RASTIER, F. **Arts et sciences du texte**. Paris: PUF, 2001.

RASTIER, F. Para uma poética generalizada. **Acta semiotica et linguistica**, São Paulo, v. 8, p. 445-470, 2000.

RÉCANATI, F. La polysémie contre le fixisme. **Langue Française, Aux sources de la polysémie nominale**, Paris, Larousse, n. 113, p. 107-123, 1997.

REY, A. Langage et temporalités. **Langages**, 8e année, n. 32, p. 53-78, 1973.

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](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais_sielp_2016.pdf). Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVA FILHO, S. **Polissemia Nominal Diacrônica, do conceitual ao linguístico**: relações lexicais a partir dos *corpora* de especialidade. 2013. 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.

SILVA FILHO, S. 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.

SILVA FILHO, S. 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. Análise e descrição da variação conceptual a partir do corpus de especialidade. *In: **Atas do IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*** – CELSUL Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Palhoça, 2010.

SILVA FILHO, S. Neologia semântica: aspectos culturais e sociais de um novo termo. *In: **Atas do Encontro Internacional Lugares da Lusofonia***. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, 2009.

SILVA FILHO, S. **Dicionário Contextual da Toxicodependência**: a polissemia nos neologismos técnicos e científicos. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciência Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2006.

TARTIER, A. Terminologique et analyse diachronique, **Actes de la 13e conférence sur le traitement automatique des langues naturelles**. Disponible em: <http://bit.ly/2o3KIjl>. Acesso em: 18 mar. 2008.

TERMMERMAN, R. **Towards New Ways of Terminology Description, The sociocognitive approach**. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishings Company, 2000.

ULLMANN, S. **Principles of semantics: a linguistic approach to meaning**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1957.

VICTORRI, B.; FUCHS, C. **La polysémie, construction dynamique du sens**. Paris: Editions Hermes, 1996.



# **REPETIR OU NÃO REPETIR UMA PALAVRA: EIS A QUESTÃO!**

Maria Bernadete Rehfeld

## Introdução

O presente capítulo tem por tema as anáforas nominais pelo processo da repetição lexical (RL). Anáfora nominal (ANF.N) é a expressão que tem por núcleo um substantivo e retoma ou remete a uma outra já introduzida no texto, denominada expressão de introdução referencial (IR). A retomada pode se dar pelo mesmo nome nuclear daquela já introduzida (RL) ou pela substituição desse núcleo por outro, chamada substituição lexical (SL). A remissão ocorre por associação entre o nome que inicia a cadeia anafórica, nomeada âncora (ANC), e outros que com ela estabelecem certas relações semânticas, denominada anáfora associativa (ANF.A). Ao primeiro grupo chamamos anáfora correferencial ou direta (ANF.D); ao segundo, não correferencial ou indireta (ANF.I).

Destina-se a alunos do Ensino Médio, sobretudo aos da última série desse ciclo escolar, e a estudantes universitários de Letras e Pedagogia. Aos alunos do Ensino Médio porque nossa pesquisa de Doutorado, que tinha um grupo deles como público-alvo, mostrou que esse recurso, entre oito estudados, foi o que mais esses alunos usaram, com 33% das ocorrências, contra 8% de hiperônimos (HIPE) e 3% de nomes metalinguísticos (NMETA), por exemplo. A pesquisa, no entanto, detectou problemas na construção da repetição lexical, o que nos permitiu concluir a

necessidade de um trabalho pontual e sistemático com esse tipo de recurso na sala de aula do médio.

Aos alunos de Letras, porque eles têm na língua seu objeto central de estudo e seu domínio passa pelo conhecimento dos processos envolvidos na construção dos SNs anafóricos; aos de Pedagogia, porque eles, como futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também necessitam dominá-la para poder ensiná-la com eficiência.

A proposta é a de que os estudantes, do Ensino Médio e do Superior, aprendam sobre as ANF.Ns por meio de uma intervenção reflexiva do professor, pois acreditamos que a reflexão conduz à autorregulação no uso da língua materna, o que, por sua vez, conduz à autonomia e à eficiência nesse domínio.

Este capítulo está dividido em duas grandes partes: uma teórica, que defende o uso da RL, apoiada em certos critérios; outra prática, que propõe um conjunto de atividades que permitam aos alunos aplicar os conceitos trabalhados em situações concretas de uso da língua.

## **O processo de referenciação: conceitos fundamentais**

A referenciação é uma atividade sociocognitivo-linguística que constrói um mundo discursivo, textual, simbólico, em que versões do mundo são

elaboradas de forma colaborativa nas práticas comunicativas entre os sujeitos da interlocução. Esse processo é especialmente relevante no estudo das anáforas nominais, entre elas, a repetição lexical, uma vez que estas deixam de ser vistas como meros elementos coesivos, para serem compreendidas como construções que (re)categorizam o objeto de discurso em uma cadeia dinâmica e variável de inter-relações semânticas.

No processo de referir a realidade, estão envolvidos os seguintes elementos:

a) o objeto de discurso (O.DC), entidade de que se fala no texto;

b) a expressão de introdução referencial (IR), unidade de caráter linguístico que nomeia o objeto de discurso e o introduz pela primeira vez no texto;

c) a anáfora (ANF), unidade linguística que retoma a expressão de introdução referencial, nas anáforas correferenciais ou diretas (ADs), ou a ela remete, nas anáforas não correferenciais ou indiretas (AIs);

d) a recategorização do objeto de discurso (RCT), transformação sofrida por ele no curso do texto e materializada pelos itens lexicais que compõem a expressão anafórica.

## A repetição lexical: um dos recursos anafóricos correferenciais

Este capítulo tem por objetivo o estudo das anáforas correferenciais ou diretas e, dentre elas, especificamente o da repetição lexical. Anáfora correferencial é aquela em que expressão nominal e sua introdução referencial designam o *mesmo* objeto de discurso, como ilustram estes exemplos:

(1) Dentro de três dias, começa a Rio+20, a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que será realizada **na mesma cidade** exatamente 20 anos depois da Rio92. **A cidade** pode ser a mesma, mas as realidades são muito diferentes. (Contagem regressiva, *Estado de Minas*, Especial Rio+20, p. 3)

(2) Na área ambiental, muita coisa mudou entre 1992 e 2012. Ainda assim, continuamos emitindo quantidades cada vez maiores de dióxido de carbono [...] e não conseguimos que todos os países assinassem **o Protocolo de Kyoto**, acordado em 1997 no Japão. **O documento** previa que todos os signatários reduziriam suas emissões... (Vai ser um acerto de contas? *Estado de Minas*, Especial Rio+20, p. 4).

Nos exemplos acima, os SNs **a cidade**, em (1), e **o documento**, em (2), retomam as expressões IR **a mesma**

**cidade e o Protocolo de Kyoto**, respectivamente, que referem os objetos de discurso *cidade do Rio de Janeiro* e *um documento de defesa das causas ambientais*.

Nas anáforas correferenciais, a retomada do O.DC pode ser feita repetindo-se o mesmo núcleo nominal da introdução referencial, como em (1), ou substituindo o núcleo desta por um nome diferente, como em (2). Portanto, os recursos anafóricos correferenciais dividem-se em duas grandes categorias: a da repetição lexical (RL) e a da substituição lexical (SL).

A RL pode ser *total* (RLT), como mostra o exemplo (3):

(3) “Tenho sugerido a troca **de lâmpadas** (IR) e equipamentos à minha família. Na casa da minha mãe e da minha filha **as lâmpadas** (RLT) já foram trocadas e, aos poucos, vamos comprando os eletrodomésticos que consomem menos”. (Eletrodomésticos com selo Procel, *Estado de Minas*, Especial Rio+20, p. 8)

Pode, ainda, ser *parcial* (RLP). A parte da expressão nominal repetida não é aleatória. Quando se trata de nomes próprios<sup>11</sup>, como em (4), o nome que se repete parece ser, preferencialmente, aquele que o uso consagrou:

---

11 A RLP ocorre, tipicamente, com essa classe de nomes. Quando o SN é constituído por nome próprio, a tendência é repeti-lo por parte dele.

(4) Deve ser dito (como uma confissão à margem) que Jorge Amado fez pela projeção da nação brasileira mais do que todas as instituições diplomáticas. Não se trata de ajuizar o trabalho dessas instituições, mas apenas de reconhecer o poder da literatura. Nesta sala, estão outros que igualmente engrandeceram o Brasil e criaram pontes com o resto do mundo. Falo, é claro, de **Chico Buarque** (IR) e **Caetano Veloso** (IR). Para **Chico** (RLP) e **Caetano** (RLP), vai nossa imensa gratidão dos nossos países que encontraram luz e inspiração na vossa música, na vossa poesia. (COUTO, 2011, p. 62).

Uma evidência em favor da repetição da parte do nome consagrada pelo uso é o exemplo (5) a seguir, em que a não observação desse critério pelo produtor do texto causa estranhamento:

(5) O ensaio propõe uma análise da obra *O espelho*, de **Machado de Assis** (IR), sob a perspectiva da teoria narcisista, de Freud. Questionando a posição do Eu, Freud contempla o narcisismo como a composição do sujeito indispensável. Assim, o narcisismo seria o amor que o homem nutre por si mesmo, que designa o indivíduo, ou seu ego, ou seu corpo. No conto de **Assis** (RLP) o personagem principal... (Texto produzido por aluno de Letras).<sup>12</sup>

---

12 É necessário ressaltar que há outros problemas linguísticos em (5). Um exemplo é a impropriedade vocabular no segmento *Freud contempla o narcisismo como...*, que deveria ser corrigida para

No entanto, em certos casos, a repetição de ou uma ou de outra parte do nome também é possível, como em (6):

(6) Recordo-me de que, na minha família, a paixão brasileira se repartia entre Graciliano Ramos e **Jorge Amado** (IR). Mas não havia disputa: Graciliano revelava o osso e a pedra da nação brasileira. **Amado** (RLP) exaltava a carne e a festa desse mesmo Brasil.

**Jorge Amado** (RLT) soube tratar a literatura na dose certa, e soube permanecer, para além do texto, um exímio contador de histórias e um notável criador de personagens. Recordo o espanto de Adélia Prado que, após a edição dos seus primeiros versos, confessou: “Eu fiz um livro e, meu Deus, não perdi a poesia...”. Também **Jorge** (RLP) escreveu sem deixar nunca de ser um poeta do romance. Este era um dos segredos do seu fascínio: a sua artificiosa naturalidade, a sua elaborada espontaneidade. (COUTO, 2011, p. 63).

Em se tratando de nomes comuns, como em (7), a parte repetida é aquela “[...] significativa para a construção do sentido”, afirma Koch (2004, p. 245). Significativa, porque põe em evidência a propriedade do objeto de discurso que o produtor

---

*concebe, compreende o narcisismo como...* Outro é a posição do adjetivo *indispensável*, que deveria aparecer ligado ao substantivo *composição*, termo modificado por ele. Apesar das inadequações, utilizamos o texto, pois este ilustra, com ocorrências autênticas, o tipo de anáfora que nos interessa aqui.

pretende valorizar ou menosprezar, atribuindo-lhe conotação elogiosa ou pejorativa. A parte do SN escolhida assume, assim, função argumentativa, pois é um indicador do ponto de vista deste sobre aquele:

(7) **Os carros elétricos** (IR) são uma aposta antiga – e ponha antiga nisso. Os primeiros protótipos surgiram em 1832, antes mesmo de começarem os testes com automóveis movidos a gasolina. [...] Nas últimas duas décadas, porém, voltaram as apostas nos veículos elétricos. [...] A principal fronteira tecnológica a ser transposta para garantir a evolução **dos elétricos** (RLP) é o desenvolvimento de baterias mais baratas e eficazes. (O triunfo do carro elétrico, *Veja*, n. 2458, p. 152-153)

Em (7), a última retomada da IR **os carros elétricos** dá-se pela parte do SN – **dos elétricos** – que traduz o diferencial na versão sustentável dos veículos automotores, pondo em evidência o atributo responsável por menos danos ao ambiente, ponto de vista que o produtor do texto deseja reafirmar acerca do objeto de discurso.

A SL pode realizar-se por meio de um sinônimo (SIN), hiperônimo (HIPE), hipônimo (HIPO), descrição definida (DD) e nome genérico (NG). Ilustram esses recursos (8), (9), (10), (11) e (12) a seguir:

(8) A ciência normalmente é feita *de descobertas* (IR) que pouco a pouco adicionam conhecimento sobre um mesmo tema. Algumas vezes, no entanto, **os achados** (SIN) apresentam conclusões tão surpreendentes que servem para mudar de forma significativa as ideias concebidas até então. (Diferentes, mas iguais. *IstoÉ*, 2464, p. 62)

(9) Agora, **o médico do trabalho** (IR) pode discutir casos clínicos que lhe forem encaminhados pelo médico assistente. Ou seja, o funcionário de uma empresa que estiver com problemas de saúde relacionados ao espaço onde exerce suas funções poderá contar com o apoio **desse especialista** (HIPE) para sua recuperação. (BOECHAT, R. *IstoÉ*, n. 2546, p. 28)

(10) É consenso entre a comunidade científica que uma nova pandemia de gripe acontecerá. Por isso, ao mesmo tempo em que parte dos pesquisadores busca vacinas mais eficazes contra o Influenza, o vírus causador da gripe, outra procura **remédios** (IR) para impedi-lo de se replicar e matar os mais fragilizados. Nessa área, a novidade é o **Xofluza** (HIPO), remédio recém-aprovado pela Food and Drug Administration (FDA), a agência americana responsável pela liberação de medicamentos nos Estados Unidos. (Nova arma contra a gripe. *IstoÉ*, n. 2551, p. 69)

(11) Se nada for feito, decerto a realidade encontrada por **Oswaldo Cruz** (IR) nos idos de 1916 tenderá a se repetir de maneira mais dramática, dado o contingente potencial de atingidos nas diversas regiões. Uma triste perspectiva capaz de macular a memória **daquele pioneiro médico** (DD) que um dia promoveu expedições de vacinas para vingar o sonho de salvar toda a população. (O Brasil amarelou! De novo!, IstoÉ, n. 2463, p. 14)

(12) Os restos mortais não apontam se **o cadáver** (IR) é de homem ou de mulher. No entanto, os estudiosos especulam que provavelmente foi de um homem devido à ausência de objetos relacionados ao universo feminino da época, como joias, por exemplo. O conjunto dos achados deixa claro que se tratava de **uma pessoa** (NG) de alto *status* social. (O segredo do funeral viking, IstoÉ, n. 2464, p. 51)

Não trataremos, pormenorizadamente, dos recursos de substituição lexical neste capítulo. Todavia, é necessário fazer menção a eles, pois constituem uma forma relevante de recategorizar o objeto de discurso e, nesse sentido, uma alternativa à repetição lexical, quando ela for inadequada.

## O processo de recategorização operado pela anáfora

Um outro ponto relativo às anáforas nominais que precisamos considerar é sua dimensão *recategorizadora*. Referindo-se às anáforas correferenciais, Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 63) afirmam:

A tendência dos referentes retomados [...] é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, o referente pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo *recategorizado*, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor.

Trata-se, portanto, de um processo de reelaboração do referente, ou como o chamamos, aqui, objeto de discurso, através do acréscimo de informações que estabelecem novos pontos em sua representação. A recategorização relaciona-se com um dos sete princípios da coerência, proposto por Beaugrande e Dressler (1981), a informatividade. Esse princípio regula a progressão do texto, fazendo avançar as ideias do produtor relativas ao tema desenvolvido por ele.

A recategorização pode ocorrer de três maneiras: (a) por uma modificação operada por adjetivo<sup>13</sup>; (b) por substituição lexical e (c) por associação das duas anteriores, num processo misto, como mostram (13), (14) e (15):

(13) Pouco depois da Segunda Guerra, o cacau havia sumido dos campos italianos devastados pelo conflito. Foi aí que **um confeito** (IR) da região do Piemonte teve a ideia de criar a Nutella, creme feito de avelã, açúcar e uma pitada de cacau. Pietro Ferrero, **o tal** (PRON.ADJ) **confeito** (RL), deu assim origem ao hoje gigantesco Grupo Ferrero. (Eles faturam com a crise, *IstoÉ*, p. 60)

(14) **A febre amarela** (IR) retornou com tudo. E segue em franco avanço em meio às folhas de Momo. [...] Mas **o Brasil** (IR) de tantos descasos conseguiu. Voltou a figurar, com destaque, entre **as nações** (SL) que abrigam **o mal** (SL). (O Brasil amarelou! De novo!, *IstoÉ*, n. 2463, p. 14)

(15) Viajantes brasileiros ou que aqui estiveram só poderão desembarcar em outras terras com a comprovação da vacina. **A exigência** (IR) acaba de entrar em vigor em muitas fronteiras. **Suprema** (ADJ) **humilhação** (SL). (O Brasil amarelou! De novo!, *IstoÉ*, n. 2463, p. 14)

---

<sup>13</sup> Referimo-nos ao adjetivo ou a qualquer outra classe de palavra com caráter adjetivo no texto, por exemplo, os pronomes demonstrativos e os possessivos. Referimo-nos também a ele não só em sua forma simples, mas ainda locucional ou oracional.

Em (13), o objeto de discurso **um confeitiro** é reconfigurado como **o tal confeitiro**, repetição lexical modificada por pronome adjetivo; em (14), os objetos de discurso **a febre amarela** e **o Brasil** como **o mal** e **a nação**, nome genérico e hiperônimo, respectivamente; em (15), o objeto de discurso **a exigência** é reformulado duplamente: **humilhação**, nome genérico, e **suprema**, adjetivo.

A recategorização por uma modificação operada por adjetivo, como veremos na seção 7, tem papel fundamental para um grupo de anáforas por repetição lexical, constituindo um dos critérios que avalizam seu uso.

## **Pela defesa da repetição lexical**

O uso das palavras na produção de textos está diretamente associado com a competência lexical do produtor. Segundo Ferraz (2008, p. 146), “por competência lexical podemos considerar a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfosintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua.”

Existe uma crença, disseminada entre os professores, de que repetir a mesma palavra no curso do texto é sinônimo de vocabulário restrito e, como tal, a repetição deve ser evitada. Este capítulo, assumindo posição contrária a essa crença, defende

seu uso pelo produtor de textos, pois o emprego dessa anáfora constitui uma das estratégias de que ele dispõe para manter a continuidade do tema, um dos princípios, segundo Charolles (2002), que regula a (re)construção da coerência textual, desempenhando, assim, importante papel na produção e recepção de textos. Não se trata, porém, de repetir por repetir.

Embora, muitas vezes, confundida, no contexto escolar, com pobreza vocabular, ela tem, argumenta Antunes (2012), uma função estruturante no texto, pois, como os outros recursos nominais anafóricos, constitui uma estratégia para ativar, reativar ou desativar um objeto de discurso, desempenhando, por isso, funções cognitivas no processamento do texto. Dentre essas funções, estão as exigências de precisão e clareza na exposição do tema, as especificidades de dado gênero, os propósitos comunicativos do produtor, a extensão e o fechamento do texto, como exemplificam (16) e (17) a seguir:

(16) **A Rio+20** não terá o mesmo impacto que a Rio 92, mas reafirmará a ideia de que os compromissos assumidos não podem retroceder. Se no encerramento desse grandioso evento tivermos sinalizações de que os Estados-membro da ONU estão dispostos a levar adiante ações coordenadas, inteligentes e criativas de redução das emissões de gases poluentes, do desmatamento, da produção de resíduos e do desperdício energético nos próximos

anos, mobilizando mais uma vez a sociedade civil planetária, **a Rio+20** terá alcançado plenamente os seus objetivos. (Dimensão política da Rio+20, *Estado de Minas*, Especial Rio+20, p. 7).

O trecho acima mostra a adequação e funcionalidade da repetição do mesmo sintagma nominal, **a Rio+20**, para manter o objeto de discurso ativo na memória do leitor, assegurando-lhe a manutenção do tópico do texto. O exemplo ilustra a exigência de precisão e clareza e a questão da extensão do texto: porque o SN anafórico **a Rio+20** está distante de sua IR, é preciso repeti-lo para evitar que seja confundido com outro, que se interponha a ele no curso do texto, ao mesmo tempo em que marca o encerramento deste.

Exemplo que ilustra a repetição motivada pelos propósitos comunicativos do produtor é (17):

(17) A tecnologia disponível permite até mesmo monitorar as intenções das pessoas. Agora, os agentes não são apenas os arapongas e os policiais contratados pelos governos espiões – na rede que vasculha a privacidade de cada um, os principais operadores são **os próprios usuários**.

Já sabíamos que o Google e o Facebook são abastecidos por **seus usuários** e por mais ninguém. Quer dizer: **os usuários** são os operários, assim como são também a mercadoria – o que essas empresas vendem aos anunciantes são **seus próprios usuários**.

Portanto, Google, Facebook e congêneres ganham dinheiro com o trabalho de **seus usuários** e com informações publicadas por **seus usuários** sobre eles mesmos e sobre seus amigos. O genial dessa invenção é que, nela, quem trabalha é a mercadoria. (A rede totalitária – ou uma gota de paranoia, *Época*, n. 792, p. 23)

Nessa passagem, a expressão (IR) **os próprios usuários** é retomada cinco vezes. A repetição é intencional: o propósito do produtor do texto é chamar a atenção do leitor para o fato de ele ter sua vida privada invadida pela espionagem digital, agora praticada até por seus pares, com o objetivo de despertá-lo para a manipulação de que está sendo vítima nas redes sociais.

Na pesquisa que realizamos para o Doutorado, formulamos, entre nossas hipóteses, a de que a repetição lexical constituía o recurso anafórico mais usado por produtores de textos egressos do Ensino Médio, para fazerem a retomada de uma IR. Essa preferência pela RL, supúnhamos, explicava-se pela facilidade de repetir um item lexical já mencionado antes, o que exigia deles menor esforço cognitivo.

Os achados da pesquisa confirmaram nossa hipótese, mas também mostraram a necessidade de um trabalho pontual com esse recurso na sala de aula, uma vez que, no uso que os produtores fizeram dele, prevaleceram a repetição sem recategorização

do núcleo nominal e a ocorrência de repetições do mesmo termo muito próximas umas das outras, como ilustra o exemplo (18), de nosso *corpus*, apresentado na próxima seção.

## Repetição lexical: quando ela se torna inadequada

(18) Outro fator importante é que **o jovem** (IR) que teve acesso à educação pode alertar e conscientizar sua família de não cometer crimes e utilizar drogas, além de poder auxiliar na renda familiar.

O governo deve melhorar a educação do país através da ampliação das infraestruturas escolares, aumentar o salário e a qualidade dos professores, oferecer atividades que promovem o desenvolvimento físico, psicológico e cultural **dos jovens** (RL), elevar o fornecimento de material escolar e programas que guiam os pais ou responsáveis de como educar **os jovens** (RL) dentro de casa.

Dessa forma, o governo ao reduzir a maioria penal para 16 anos estará jogando milhares de **jovens** (RL) no exílio em que prejudicará a formação do indivíduo. E através da educação, irá valorizar **o jovem** (RL) e promover o seu desenvolvimento, contribuindo para a redução da criminalidade e o desenvolvimento do país, já que **os jovens** (RL) são o futuro da nossa nação. (Texto produzido por aluno vestibulando)

Em (18), o produtor usa o núcleo nominal, **jovem**, da expressão de introdução referencial, **o jovem**, nas várias retomadas de seu objeto de discurso. Isso revela a opção pelo modo mais fácil de operar com a expressão nominal que o introduziu. Além disso, evidencia ainda o fato de não estar atento à possibilidade de recategorizar o objeto de discurso, diversificando sua reiteração pelos processos apontados na seção 3. As cinco repetições do item, **o jovem**, por ele mesmo, no trecho acima, traduzem baixa informatividade (IFTV) acerca do objeto de discurso, o que compromete a progressão temática do texto e, conseqüentemente, sua qualidade. A repetição lexical cumpre uma função discursiva e, como tal, deve ser dosada em termos de sua distribuição, afirma Antunes (2012), ao que acrescentamos também variedade quanto à composição do SN anafórico.

## Repetição lexical: quando ela é pertinente

Nesta seção, comprovamos, com um exemplo, nossa tese em defesa da RL. Consideremos o seguinte texto:

(19) **Os profissionais de contabilidade** (IR) precisam aplicar no exercício da profissão um conjunto de **normas legais** (IR) que disciplinam os procedimentos contábeis necessários para a geração de informações financeiras que as organizações

precisam publicar. Desde 2007, o Brasil (IR) aderiu ao normativo contábil internacional e praticamente todo o arcabouço legal contábil até então utilizado no país foi substituído por um novo que é de fato tradução da legislação contábil internacional, conhecida como International Financial Reporting Standards (IFRS) (IR). O conjunto dessas normas contábeis vigentes no Brasil é muito grande e as dificuldades de compreensão dos seus textos (IR) são frequentes. Esse normativo em português foi traduzido a partir do original publicado em língua inglesa. Em diversos pontos as normas foram adaptadas para a realidade brasileira. Vários trechos da regulamentação não são facilmente compreendidos mesmo por profissionais da área de contabilidade, conhecidos como contabilistas. Essa legislação contábil precisa ser observada por esses contabilistas no exercício cotidiano de suas atividades profissionais, uma vez que a dificuldade de compreensão do significado (IR) dessas normas gera insegurança. Na literatura acadêmica da área contábil no Brasil, muito pouco tem sido escrito sobre essa dificuldade de compreensão da versão brasileira das IFRS. Nesse contexto, espera-se desenvolver um estudo visando melhor compreender as causas dessas dificuldades. (Texto produzido por aluno de Letras)

Em (19), são expressões de introdução referencial mais salientes<sup>14</sup>: os profissionais de contabilidade,

---

14 Expressões de introdução referencial mais salientes: aquelas que expressam mais diretamente o tema do texto, o que vem, inclusive, marcado pela frequência com que ocorrem no seu desenvolvimento.

normas legais, o Brasil, International Financial Reporting Standards (IFRS) e a dificuldade de compreensão de seus textos. Analisamos, em seguida, como cada uma dessas expressões é retomada no curso do texto:

a) **Os profissionais de contabilidade** por

profissionais da área de contabilidade, com repetição da expressão nominal acrescida do item *área*;

contabilistas, com substituição da expressão nominal pelo nome cognato *contabilistas*;

esses contabilistas, com a repetição do nome *contabilistas*.

b) **Normas legais** por

o normativo contábil internacional, com a substituição do núcleo nominal por *normativo*, modificado pelos adjetivos *contábil* e *internacional*;

o arcabouço legal contábil, com a substituição do núcleo nominal por *arcabouço* e novo arranjo dos adjetivos *legal* e *contábil*;

um novo, com a elipse de *arcabouço legal contábil*;

da legislação contábil internacional, com a substituição do núcleo nominal por *legislação*, modificado pela repetição dos adjetivos *contábil* e *internacional*;

dessas normas contábeis vigentes, com a repetição do núcleo nominal *normas*, repetição do adjetivo *contábeis*, mas num novo arranjo, e o acréscimo de *vigentes*;

Esse normativo, com a repetição do núcleo *normativo*;

do original, com a elipse do núcleo nominal *normas*;

da regulamentação, com a substituição do núcleo nominal por *regulamentação*;

Essa legislação contábil, com a substituição do núcleo nominal pela repetição parcial do SN *da legislação contábil internacional*;

dessas normas, com a repetição do núcleo *normas*.

c) **o Brasil** por

no país, com a substituição do núcleo *Brasil* pelo nome *país*;

no Brasil, com a repetição do núcleo nominal *Brasil*;

a realidade brasileira, com a substituição do nome *Brasil* pelo núcleo *realidade* e a conversão do primeiro no adjetivo correspondente *brasileira*;

no Brasil, com a repetição do núcleo nominal *Brasil*.

d) **International Financial Reporting Standards (IFRS)** por

das IRFS, com a substituição da expressão nominal pela sigla correspondente *IFRS*.

e) **as dificuldades de compreensão dos seus textos** por

a dificuldade de compreensão do significado, com a repetição parcial do sintagma, *as dificuldades de compreensão*, acrescido da locução completiva do *significado*;

essa dificuldade de compreensão, com a repetição parcial do SN;

da versão brasileira das IFRS, com a substituição do nome *significado* por *versão*, acompanhado de um novo arranjo com os itens *brasileira* e *IRFS*;

dessas dificuldades, com a repetição do núcleo *dificuldades*.

A análise da composição das anáforas nominais revela-nos um produtor de textos atento à variabilidade do léxico de sua língua. O produtor faz uso dos diversos itens lexicais que ele coloca à sua disposição, alternando a repetição do mesmo núcleo nominal com sua repetição modificada por adjetivo(s); estes, em alguns casos, também se repetem, porém em novas combinações. Isso dá dinamicidade ao texto, quebrando a monotonia da repetição sempre por ela

mesma. Esse rompimento realiza-se, ainda, através da substituição lexical, em que o núcleo repetido dá lugar a um outro do mesmo campo semântico.

Do ponto de vista da coerência textual, além de cumprir o papel de manutenção do tema, servindo como elo coesivo, a repetição assim utilizada cumpre também o da progressão temática por meio do grau de informatividade que acrescenta ao texto: em (19), o objeto de discurso central é um conjunto de normas caracterizadas como *legais, contábeis, internacionais*, traduzidas do (normativo) *original* em língua inglesa para o português e cuja versão *vigente* no Brasil apresenta, em muitos pontos, dificuldades de compreensão.

Vale destacar o importante papel do adjetivo na construção das anáforas nominais. Classificado pela Gramática Tradicional como termo acessório da oração, na função de adjunto adnominal, seu uso revela-se essencial como um dos recursos para fazer o texto progredir, já que constitui uma classe de palavras que coopera para a construção da informatividade do texto.

Com função adjetiva, também é necessário ressaltar o papel que os demonstrativos desempenham na construção dos SNs anafóricos, na medida em que eles se comportam como marcadores da retomada de uma expressão nominal introduzida anteriormente, sendo seu uso característico nas anáforas por

repetição lexical, como nos mostram os sintagmas o **normativo** contábil internacional, esse normativo; as **dificuldades** de compreensão dos seus textos, essa dificuldade de compreensão, dessas dificuldades.

As estruturas composicionais, analisadas acima, põem em evidência, pois, a existência de critérios para o uso da RL. Um deles relaciona-se com o modo como ela é construída. Diz respeito à composição do SN anafórico e envolve a recategorização do núcleo da anáfora por meio de sua modificação por adjetivo(s) ou novo arranjo com aqueles já usados, por exemplo, em dessas **normas contábeis vigentes**.

Outro critério é o da distribuição das repetições. Trata-se dos pontos de sua ocorrência no curso do texto, o que se configura por certa distância entre o nome e sua repetição em alternância com a substituição lexical, por exemplo, em **o normativo contábil internacional** que alterna com *o arcabouço legal contábil, da legislação contábil internacional, dessas normas contábeis vigentes*, para se repetir em *Esse normativo*.

Do que dissemos, podemos concluir que a questão não é poder repetir ou não um sintagma nominal, mas como fazer sua repetição e em que locais do texto fazê-la. Repetições seguidas de um núcleo por ele mesmo, como em (18), revelam baixa informatividade sobre o objeto de discurso, provocando cansaço e enfado no leitor. Os critérios a orientá-las parecem ser estes: alternância entre a repetição do mesmo

nome e sua recategorização, por adjetivo ou por substituição lexical ou, ainda, por ambos os recursos, numa distribuição dosada no texto.

Na perspectiva discutida aqui, defendemos, com Antunes (2012, p. 68), que “[...] a repetição de palavras é um recurso de textualização fartamente operacional”. Ao contrário do que muitos pensam, não se confunde com repertório lexical restrito nem com marcas de oralidade e de informalidade. Seu uso não é aleatório, mas orientado por regras.

#### Lista de Siglas

<p><b>A</b> ANF.D = anáfora correferencial ou direta ANF.I = anáfora não correferencial ou indireta ANF = anáfora ANF.N = anáfora nominal ANC = âncora ANF.PRON = anáfora pronominal</p>	<p><b>O</b> O.DC = objeto de discurso</p>
<p><b>D</b> DD = descrição definida</p>	<p><b>P</b> PRON.ADJ = pronome adjetivo</p>
<p><b>H</b> HIPE = hiperônimo HIPO = hipônimo</p>	<p><b>R</b> RCT = recategorização RL = repetição lexical RLP = repetição lexical parcial RLT = repetição lexical total</p>
<p><b>I</b> IR = expressão de introdução referencial</p>	<p><b>S</b> SL = substituição lexical SIN = sinônimo SN = sintagma nominal</p>
<p><b>N</b> NG = nome genérico NMETA = nome metalinguístico</p>	

## Aplicando os conhecimentos sobre anáforas a situações práticas

Nos textos a seguir, as expressões anafóricas repetem, numa adaptação que fizemos do original para nosso objetivo com a questão, as de introdução referencial. Identificamos as segundas, destacando-as; mantenha as repetições, quando pertinentes; em caso contrário, substitua-as por outras expressões nominais. Em seguida, analise a composição das formas anafóricas feitas por você, explicitando se, em sua construção, houve ou não recategorização do objeto de discurso. Em caso afirmativo, mostre como se deu recategorização.

a) Atire a primeira pedra quem nunca tirou **uma soneca** (IR) depois da aula. Mas ninguém precisa se sentir culpado: a neurociência tem a desculpa perfeita para **a soneca** (RL) (.....) após um turno cansativo na escola ou na universidade. Pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) concluíram que **a soneca** (RL) (.....) ajuda a consolidar as memórias do que se aprende em sala de aula. Trocando em miúdos, **uma soneca** (RL) (.....) depois da aula ajuda a reforçar o que foi aprendido e mantém a memória viva por mais tempo. (LEITE, Valentina. *Ciência Hoje/RJ*)

R:.....  
.....

b) Em evento sobre a transformação digital, o cientista Raymond McCauley, presidente do Biotech Track, no Vale do Silício, deu a boa notícia: até dezembro, o custo para sequenciar o **genoma** (IR) de uma pessoa custará o equivalente ao preço de uma pizza. Em poucos anos – foi além – fazer o teste do **genoma** (RL) (.....) sairá mais em conta do que dar descarga no banheiro. A análise do **genoma** (RL) (.....) pode ajudar no combate a doenças, assim como auxiliar a detectar fraudes e substâncias indesejadas em alimentos. Já existem mais de 400 empresas usando a tecnologia do **genoma** (RL) (.....) em produtos e serviços, inclusive para quem quer achar o par ideal. (BOECHAT, R. *IstoÉ*, n. 2551, p. 27)

R:.....  
.....

c) **A educação a distância** (EAD) (IR) cresce a passos largos no **Brasil** (IR). Em 2004, havia 60 mil **estudantes matriculados** (IR) em **educação a distância** (RL) (.....). Em 2016, disparou, atingindo 1,5 milhão de estudantes matriculados (RL) (.....). Mesmo com a crise política e econômica dos últimos anos, dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) mostram que a educação

a distância (RL) (.....) foi a única que apresentou crescimento de matrículas no Brasil e hoje, são 1,8 milhão de estudantes matriculados (RL) (.....). O número de pólos cresceu ainda mais: do final de 2017 para cá, passou de 6 mil para mais de 15 mil em **todo o Brasil** (RL). (Educação a distância: sim ou não? *Estado de Minas*, Opinião, p. 7)

R:.....  
.....

d) Desde 1º de janeiro, **a obra de Monteiro Lobato** (IR) (1882-1948), considerado o pai da literatura infantil no Brasil, caiu em domínio público. Isso significa que **direitos autorais** (IR) sobre **a obra de Monteiro Lobato** (RL) (.....) não são mais protegidos. A proteção dos **direitos autorais** (RL) (.....) perdura por 70 anos, desde o primeiro dia do ano seguinte ao da morte de **Monteiro Lobato** (RL) (.....). Na prática, qualquer editora poderá publicar as histórias de **Monteiro Lobato** (RL) (.....) – tanto reedições quanto adaptações que remetem a **Monteiro Lobato** (RL) (.....) e aos seus personagens. (Enfim, livre, *Estado de Minas*, Cultura, p. 6)

R: .....  
.....

e) Vivemos no mundo da infância digital e a prática das atividades físicas **pelas crianças** (IR) é um desafio para pais e responsáveis. Fora as exceções, certo é que o Brasil tem cada vez mais **crianças** (RL) (.....) obesas e sedentárias. O desafio, além de estimular o consumo de uma alimentação saudável, é fazer com que **as crianças** (RL) (.....) se mexam. É induzir **as crianças** (RL) (.....) a sair do universo das telas para as quadras, campos, ginásios e piscinas. (Criança tem que se mexer. *Estado de Minas*. Especial, p. 12)

R: .....

f) **A cadeia brasileira de café** (IR) deve incorporar nos próximos anos **um sistema inteligente** (IR) e inédito para agilizar e melhorar o processo de certificação do **café** (RL). **O sistema inteligente** (RL) emprega técnicas de computação para analisar e classificar automaticamente e, em minutos, a qualidade global do **café** (RL). Hoje, o teste mais considerado é a análise sensorial por provadores humanos, que degustam **o café** (RL). Batizada de CoffeClass, **o sistema inteligente** (RL) foi desenvolvido por pesquisadores da Embrapa. **O café** (RL) gera uma receita de cerca de US\$ 5 bilhões para o País. (BOECHAT, R. IstoÉ, n. 2551, p. 22)

Nos fragmentos abaixo, identificamos as expressões de introdução referencial (IRs) mais

salientes e algumas de suas anáforas. Faça sua retomada pelo recurso da repetição parcial (RP), quando convier.

a) Quando a saúde começou a falhar perto dos 80 anos, **o escritor paraibano Ariano Suassuna** (IR) (1927-2014) se apressou em finalizar aquele que pretendia que se tornasse **o livro** (IR) de seus livros, “Romance de Dom Pantero no Palco dos Pecadores”, agora lançado pela editora Nova Fronteira. **Ele** (ANF. PRON) (.....) **o** (ANF.PRON) (.....) escrevia, e desenhava desde 1981, sempre insatisfeito com o resultado. Uma atividade cansativa, mas prazerosa. (GIRON, Luís Antônio. A palavra quase final de Ariano. *IstoÉ*, p. 98)

b) Por 80 anos, a tradicional Academia Brasileira de Letras nunca havia considerado a imortalidade literária feminina. Foi o escritor Oswaldo Orico que lutou pela mudança do artigo 2 do estatuto, possibilitando, assim, que mulheres se candidatassem a uma vaga na ABL. Em 4 de agosto de 1977, a instituição fundada em 1897 rendeu-se pela primeira vez a uma mulher, elegendo **a jornalista, romancista, cronista, tradutora e teatróloga Rachel de Queiroz** (IR), que notabilizou-se (sic) ainda muito jovem, ao escrever, aos 19 anos, o romance realista “O quinze”, um relato sobre a seca que assolou o Ceará, onde nasceu, e que arrebatou o prêmio da Fundação Graça Aranha, em 1931. **Rachel de Queiroz** (RL) (.....)

.....) venceu com 23 votos, contra 15 de Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda, na disputa pela cadeira 5 (cujo patrono é Bernardo Guimarães, autor de “Escrava Isaura”), na sucessão de Candido Motta Filho, e foi recebida pelo acadêmico Adonias Filho. **Rachel de Queiroz** (RL) (.....) não realizou campanha para a eleição, tendo recebido apoio dos amigos Otávio de Faria e Adonias Filho. (Rachel de Queiroz, O Globo)

c) Mineiro de Itabira do Mato Dentro, **o poeta Carlos Drummond de Andrade** (IR) nasceu no dia 31 de outubro de 1902. Antes de tornar-se o poeta mais influente da literatura brasileira em seu tempo, **Carlos Drummond de Andrade** (RL) (.....) foi um adolescente-problema. Aos 16 anos, estudou em um colégio jesuíta. No começo, destacou-se como bom aluno, mas acabou sendo expulso por “insubordinação mental”, devido a um desentendimento com um professor de Português.

Integrante da segunda geração do modernismo, os versos de **Carlos Drummond de Andrade** (RL) (.....) falam do indivíduo, da terra natal, da família, dos amigos, além dos embates sociais, o questionamento da existência e da própria poesia.

**Carlos Drummond de Andrade** (RL) (.....) morreu no dia 17 de agosto de 1987, no Rio de Janeiro. Doze dias após a morte de **sua filha**

**única (IR)**, a cronista Maria Julieta Drummond de Andrade, que dizia ser a pessoa a quem mais amou na vida. **Ela (ANF.PRON)** (.....) foi a fonte inspiradora de boa parte das poesias de **Carlos Drummond de Andrade (RL)** (.....) (Carlos Drummond de Andrade. Folha Online)

d) **João Guimarães Rosa (IR)** foi médico por formação; um estudioso de idiomas por curiosidade; e diplomata por concurso. Mas **ele (ANF.PRON)** (.....) gostava mesmo era de escrever, e entrou para a história como o maior escritor brasileiro de ficção da segunda metade do século 20. Em sua obra, deu uma nova roupagem ao regionalismo, tornando-o universal. Criativo, inventava palavras novas e usava outras antigas, que poucas pessoas conheciam.

Começou a carreira literária em 1946, quando publicou seu primeiro livro: “Sagarana”. Uma coletânea de contos, que resgata termos arcaicos e regionais da linguagem literária brasileira, escritos enquanto trabalhava como diplomata na França. Mas, **João Guimarães Rosa (RL)** (.....) só ficou conhecido como escritor dez anos depois, em 1956, quando publicou “Corpo de Baile” e “Grande Sertão: Veredas”. Este último lhe rendeu o Prêmio Machado de Assis, da **ABL (Academia Brasileira de Letras)** (IR).

**João Guimarães Rosa (RL)** (.....) candidatou-se duas vezes à **Academia Brasileira de**

**Letras** (RL) (.....). Foi eleito em 1963. Mas, como que alertado por um mau pressentimento, adiou a posse por quatro anos. Morreu no dia 19 de novembro de 1967, três dias depois de tomar posse na **Academia Brasileira de Letras** (RL) (.....). (Guimarães Rosa. Folha Online)

e) **A educadora e poeta Cecília Benevides de Carvalho Meireles** (IR) nasceu no Rio de Janeiro no dia 7 de novembro de 1901. Era filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles e Matilde Benevides. O pai morreu antes de seu nascimento, e **ela** (ANF. PRON) (.....) perdeu a mãe aos três anos. Os três irmãos também não sobreviveram. Talvez venham dessas perdas prematuras os versos modernistas focados na passagem do tempo e na falta de sentido na vida.

Em 1934, fundou a primeira biblioteca infantil do Brasil, no pavilhão Mourisco, em Botafogo (RJ). Começou a fazer palestras no Exterior sobre literatura brasileira. Esteve em 1940 em pelo menos nove países: Estados Unidos, Porto Rico, Israel, Itália, Bélgica, Argentina, México, Índia e Holanda.

**Cecília Benevides de Carvalho Meireles** (RL) (.....) morreu no dia 9 de novembro de 1964, no Rio de Janeiro. Um ano depois, em 1965, a ABL (Academia Brasileira de Letras) conferiu o Prêmio Machado de Assis, pelo conjunto de sua obra. (Cecília Meireles, Folha Online)

f) **Mario de Miranda Quintana** (IR) nasceu no dia 30 de julho de 1906, em Alegrete (RS). O termômetro marcava 1º C. Era o quarto filho do casal Celso de Oliveira Quintana e Virgínia de Miranda Quintana. Nasceu prematuro.

**O garoto Mario de Miranda Quintana** (RL) estudou em regime de internato no Colégio Militar de Porto Alegre. O talento para a literatura se manifestou cedo. Aos 20 anos, venceu um concurso promovido pelo jornal gaúcho “Diário de Notícias” com o conto “A Sétima Personagem”.

O primeiro livro de **Mario de Miranda Quintana** (RL) só foi publicado em 1940: “A Rua dos Cataventos”. Teve uma repercussão tão boa que vários de seus sonetos foram transcritos em antologias de livros escolares. Depois deste, seguiram-se muitos outros.

**Mario de Miranda Quintana** (RL) morreu no dia 5 de maio de 1994, em Porto Alegre, não sem antes brincar com a morte: “A morte é a libertação total: a morte é quando a gente pode, afinal, estar dormindo de sapato”. (Quintana, o “Príncipe dos Poetas”. Folha Online)

Leia a seguinte passagem, também extraída de Mia Couto:

Apesar de tudo, vivemos numa sociedade que tem uma característica muito curiosa: aqui se glorifica

o **indivíduo** (IR), mas nega-se a **pessoa** (IR). Parece um contra-senso (sic), mas não é. Afinal, há distância entre estas duas categorias: **indivíduo** (RL) e **pessoa** (RL). **Indivíduo** (RL) é um ser anônimo, sem rosto e sem contorno existencial. A história de cada um de nós é a de um **indivíduo** (RL) a caminho de ser **pessoa** (RL). O que nos faz ser **pessoa** (RL) não é o Bilhete de Identidade. O que nos faz **pessoas** (RL) é aquilo que não cabe no Bilhete de Identidade. O que nos faz **pessoas** (RL) é o modo como pensamos, como sonhamos, como somos outros. Estamos, enfim, falando de cidadania, da possibilidade de sermos únicos e irrepetíveis, da habilidade de sermos felizes. (COUTO, 2011, p. 84).

No trecho acima, as expressões de introdução referencial (IR) se repetem no curso do texto, sem, entretanto, ferir os critérios da distribuição das repetições e de sua recategorização. Explique como as RLs contribuem para a produção do sentido produzido pelo autor, tornando-se, portanto, pertinentes nesse contexto.

R: .....

4) Produza um texto de opinião sobre o uso das ferramentas digitais como método de ensino-aprendizagem. Assuma o ponto de vista de quem é a favor dos dispositivos eletrônicos no ambiente

de estudo. Na construção do seu texto, opere com a repetição lexical como proposta neste capítulo.

## Respostas das questões

a) um sono curto; um breve cochilo; a soneca.

b) de DNA; do código genético; genoma.

c) nessa modalidade de ensino; matriculados, a educação mediada por dispositivos eletrônicos, alunos, o Brasil.

d) a obra de Lobato, desses direitos, do escritor, Monteiro Lobato, ao pai/precursor/iniciador da literatura infantil brasileira.

e) um público infantil, os pequenos, meninos e meninas.

f) do grão, a nova tecnologia, do café, a bebida, o processo, a produção cafeeira/a cafeicultura.

Três observações: primeira, outras expressões nominais são possíveis; as que demos são sugestões de resposta; segunda, nos itens a), b) e c), a repetição do SN de introdução referencial na última anáfora é uma boa solução, pois está distante de sua 1ª menção e cumpre a função de fechar o texto; terceira, a realização da concordância de determinantes, modificadores e verbos, quando houver a substituição do núcleo nominal por outro.

a) Suassuna ou Ariano; escrevia e desenhava Dom Pantero.

Obs.: como a anáfora é um pronome oblíquo, na sua reescrita por repetição lexical, é necessário deslocar a expressão nominal para depois dos dois verbos.

b) Rachel; Rachel de Queiroz.

c) Drummond, autor, Carlos Drummond, Julieta, o pai.

d) Rosa; Guimarães Rosa; Casa dos Imortais; ABL.

e) Cecília; Cecília Meireles.

f) O garoto Mario; Quintana; Mario Quintana.

Nesse texto, a repetição lexical cumpre a finalidade de reafirmar a diferença que o autor estabelece entre *pessoa* e *indivíduo*. Observe-se o número de ocorrências, 05, para a primeira categoria contra 03 para a segunda, pondo em evidência a ideia que Mia defende: ao indivíduo, categorizado como um ser inespecífico, sem identidade própria se opõe a pessoa, um ser único, cujas particularidades não só o tornam diverso dos outros como também o humanizam.

## Referências

ANDRADE, C. D. de. Disponível em: [http://escritores.folha.com.br/drummond\\_andrade-biografia.html](http://escritores.folha.com.br/drummond_andrade-biografia.html). Acesso em: 18 jan. 19.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSELER, W. U. Basic notions. *In*: BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSELER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981. Chapter 1, p. 2-13.

BOECHAT, R. **IstoÉ**. São Paulo: Editora Três, Coluna do Boechat, n. 2546, 10 out. 2018, p. 27 e 28.

BOECHAT, R. **IstoÉ**. Coluna do Boechat, n. 2551, 14 nov. 2018, p. 22.

BRAGA, L. **Quintana, o “Príncipe dos Poetas”**. Disponível em: [http://escritores.folha.com.br/mario\\_quintana-biografia.html](http://escritores.folha.com.br/mario_quintana-biografia.html). Acesso em: 18 jan. 2019.

BUCCI, E. A rede totalitária – ou uma gota de paranoia. **Época**, São Paulo: Globo, n. 792, 29 jul. 2013, p. 23.

CAVALCANTE, M. M.; FILHO, V. C.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). *In*: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. 3. ed. revisada. Campinas: Pontes, 2002. p. 39-90.

COUTO, M. Sonhar em casa. *In*: COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Criança tem que se mexer. **Estado de Minas**. Especial, 02 dez. 2018, p. 12.

Diferentes, mas iguais. **IstoÉ**. São Paulo: Editora Três, n. 2464, 08 mar. 2017, p. 62.

Educação a distância: sim ou não? **Estado de Minas**. Belo Horizonte, Opinião, 20 jan. 2019, p. 7.

Enfim, livre. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, Cultura, 13 jan. 2019, p. 6.

Especial Rio+20. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 10 jun. 2012. Suplemento, p. 2-12.

FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. *In*: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (org.). **Língua portuguesa, educação e mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

GIRON, L. A. A palavra quase final de Ariano. **IstoÉ**, São Paulo: Editora Três, Cultura, n. 2505, 20 dez. 2017, p. 98.

**Guimarães Rosa. Um regionalista de caráter universal.** Disponível em: [http://escritores.folha.com.br/guimaraes\\_rosa-biografia.html](http://escritores.folha.com.br/guimaraes_rosa-biografia.html). Acesso em: 18 jan. 2019.

KOCH, I. V. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. *In*: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari.** São Paulo: Contexto, 2004.

LEITE, V. **Dormir para lembrar.** Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/2015/07/16/dormir-para-lembrar/>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MEIRELES, C. **Biografia.** Disponível em: [http://escritores.folha.com.br/cecilia\\_meireles-biografia.html](http://escritores.folha.com.br/cecilia_meireles-biografia.html). Acesso em: 18 jan. 19.

Nova arma contra a gripe. **IstoÉ**. São Paulo: Editora Três, n. 2551, 14 nov. 2018, p. 69.

O Brasil amarelou! De novo! **IstoÉ**. São Paulo: Editora Três, n. 2463, 1º mar. 2017, p. 14.

O segredo do funeral viking. **IstoÉ**. São Paulo: Editora Três, n. 2464, 08 mar. 2017, p. 51.

O triunfo do carro elétrico. **Veja**. São Paulo: abril, n. 2458, ano 48, 30 dez. 2015, p. 152-153.

POLONINI, J. de. **Rachel de Queiroz surpreende ao lançar 'O quinze' e ao ser eleita a 1ª imortal da ABL.** Disponível em: <https://glo.bo/33gA7Bk>. Acesso em: 18 jan. 2019.



# **NEOLOGISMOS LEXICAIS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Bárbara Neves Salviano de Paula

*“Se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro, podemos concluir que ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente.”*

(SALLES *et al.*, 2002)

## **Introdução**

As Línguas de Sinais já não são mais consideradas apenas um tipo superficial de linguagem. Uma análise da língua dos surdos brasileiros revela, com clareza, evidências concretas de que o uso dos sinais na comunicação está bem alicerçado em fatos que manifestam características de uma língua como qualquer outra.

As Línguas de Sinais “refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e surgiram [...] da necessidade específica e natural [...] de usarem um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações.” (QUADROS, 1997, p. 47). Sendo, então, uma língua natural, a Libras adota todos os recursos de linguagem possíveis para as línguas orais. Um deles é a capacidade (e necessidade) da formação de neologismos lexicais para melhor atender aos discursos pronunciados. O objetivo deste trabalho é identificar como o fator neológico atua como uma das várias justificativas que confirmam as línguas de sinais como uma língua genuína e apresentar alguns

dos neologismos lexicais coletados na comunidade surda da região de Belo Horizonte.

## **A Libras como língua legítima**

Como nos lembra Quadros (1997), concepções como as que as línguas de sinais são uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos e, ainda, que são um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral, têm sido desmistificadas através de inúmeras pesquisas com as diferentes línguas de sinais existentes no mundo. Essas pesquisas revelam as línguas de sinais tão genuínas como qualquer língua oral. Dessemelhanças como ser uma língua espaço-visual e, portanto, possuidora de mecanismos sintáticos diferentes das línguas orais, não rebaixa a língua brasileira de sinais (Libras), bem como qualquer outra língua de sinais, a uma estrutura subordinada e inferior às línguas orais. Neste artigo trataremos de análises específicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Temos várias justificativas para determinar a Libras como uma língua genuína. A primeira a ser lembrada é que a Libras é uma língua natural, isto é, surgiu da necessidade de comunicação para construir a subjetividade de um indivíduo. Assim, a partir da aquisição espontânea de uma língua que

não exige capacidade oral auditiva, a comunidade surda pôde ter acesso a recursos que a inserissem no processo dialógico da comunidade de seus pares e também da comunidade ouvinte, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa à sua volta e adquirindo novas concepções de mundo.

Ainda outra característica que determina a Libras como língua genuína é seu dinamismo. Como as línguas orais, as línguas de sinais, incluindo a Libras, não são estáticas. Uma consequência natural do dinamismo da língua é a variação lexical. Uma delas será abordada neste artigo, a saber, o surgimento de novas unidades léxicas na língua, os neologismos.

## Neologismo

A neologia é essencial para determinar uma língua, não apenas como genuína, mas também como permanente. Afirma-nos Quemada (1971, p. 137):

[...] se tornou evidente, para a maioria dos usuários, que uma língua de cultura moderna, necessariamente científica e técnica, não deve ver na neologia lexical, apenas um mal inevitável. É a primeira condição a partir da qual o idioma pode permanecer um instrumento de comunicação nacional, mesmo internacional, e não ser apenas uma língua viva. Deve até considerar a criatividade lexical como parte responsável pela sua riqueza imediata, como o sinal evidente de sua vitalidade. Uma língua que

não conhecesse nenhuma forma de neologia seria uma língua morta e, em suma, a história de todas as nossas línguas constitui a de sua neologia.

Definimos neologia como o processo linguístico que produz formas e significados inéditos no léxico de uma língua e a essas novas formas e significados denominamos neologismos (cf. FERRAZ, 2006). Essa definição está em acordo com Boulanger (1979, p. 65) que determina neologismos como

[...] uma unidade do léxico, palavra, lexia ou sintagma, cuja forma significante ou a relação significante-significado [...] não estava realizada no estágio imediatamente anterior de um determinado sistema linguístico [de uma dada língua]. Assim, neologismo constitui uma unidade lexical de criação recente, uma acepção nova que se atribui a uma palavra já existente ou, então, um termo recentemente emprestado a outro código linguístico.

Com base nestas definições, se estabelecem três tipos de neologia (FERRAZ, 2007, p. 54):

- a) Neologia formal: neologismos criados por meio de regras do próprio sistema linguístico, utilizando-se de procedimentos formais internos no nível morfológico, sintático e fonológico;
- b) Neologia semântica: neologismos criados pela atribuição de um novo significado/sentido a um segmento fonológico já existente;

c) Neologia por empréstimo: neologismos que resultam da importação de unidades léxicas estrangeiras, as quais podem apresentar-se adaptadas ou não à nova língua.

Todos os tipos de neologismos são contribuições essenciais para o sistema linguístico. São os neologismos, por exemplo, que conceituam realidades inéditas no nosso círculo social, que possibilitam criações estilísticas para um discurso de maior expressividade, que promovem nominações de termos técnicos essenciais para as mais diversas áreas, etc.

Assim, identificar e analisar os neologismos na língua brasileira de sinais a reafirma como um sistema linguístico complexo com conteúdo completo e efetivo para comunicação. Atentemos para algumas considerações sobre os neologismos e neologia na língua brasileira de sinais.

## **Neologismos: a partir de qual critério?**

Krieger (2004, p. 102) revela que

[...] o denominado dicionário de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, é o único lugar de catalogação sistemática do léxico, equivalendo a um paradigma linguístico por excelência, instância de legitimação das palavras de um idioma. Nessa medida, o dicionário cumpre o papel de código

normativo de um sistema linguístico, gozando de uma inquestionável autoridade nas sociedades. Este atua, portanto, como um estatuto de obra de referência sobre o comportamento linguístico, gramatical e pragmático das unidades lexicais de um idioma.

Sendo tão prestigiada obra de referência, os dicionários servirão como critério na determinação dos neologismos encontrados e definidos como tal. Em que sentido? Adotaremos o critério de exclusão lexicográfica para concluir se uma unidade léxica escolhida é ou não um neologismo. A comprovação da aparição de unidades lexicais em uma seleção de dicionários da língua exclui essas unidades da classe dos neologismos. Apenas as unidades não dicionarizadas são determinadas neologismos lexicográficos. O *corpus* de exclusão lexicográfica selecionado envolve dois dicionários de língua brasileira de sinais, abaixo especificados. O primeiro deles é uma obra impressa e o segundo, uma obra eletrônica de ambiente virtual.

a) *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. 2001. De Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael. Volumes I e II.

b) *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. 2008. Disponível em: <http://www.acesobrasil.org.br/libras/> ou em versão eletrônica adquirida através do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

## Os neologismos na Língua Brasileira de Sinais

Dentre os muitos neologismos coletados na comunidade surda de Belo Horizonte, analisaremos os seguintes: doutorado, maio, mas (conjunção) e paraíso.

### a. *Doutorado*

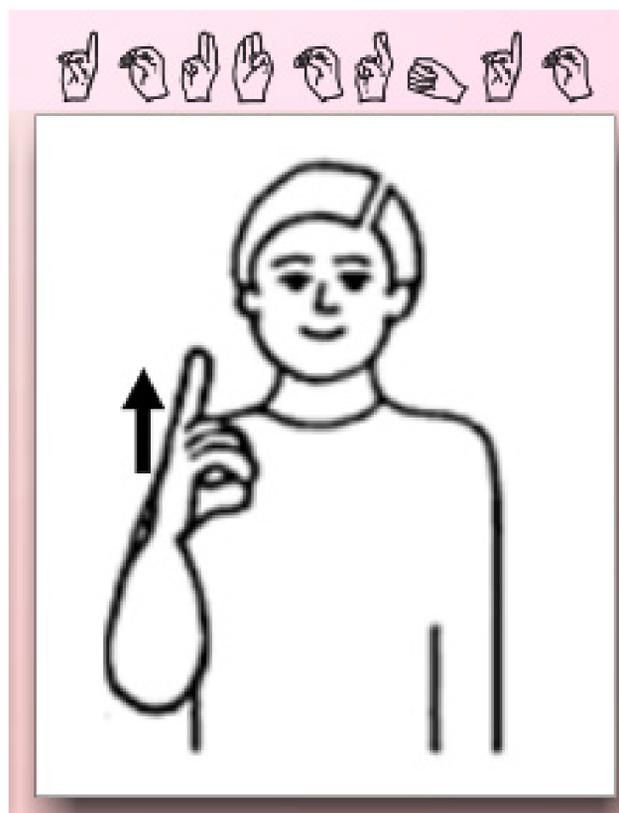


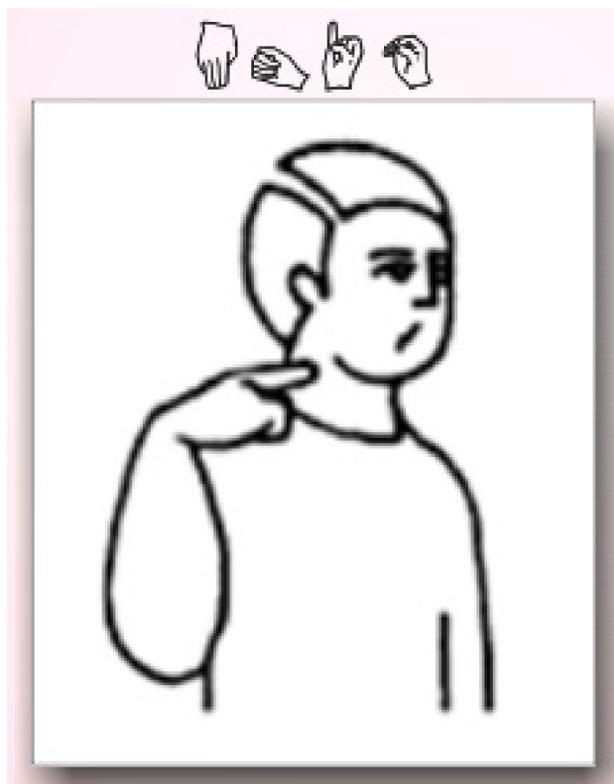
Figura 1. Lexia *doutorado* em libras

Essa unidade lexical não aparece registrada em nenhum dos dicionários que funcionam como nosso *corpus* de exclusão, sendo, portanto, considerada neologismo. Nessa nova formação, podemos perceber uma característica do léxico que Basílio (2008) descreve: o léxico é “ecologicamente correto”, isto é, o falante dispõe de um banco de dados em

permanente expansão, porém usando material já disponível no sistema lexical. A expansão do léxico da comunidade surda é percebida na elaboração de tal unidade lexical, pois, até certo tempo atrás, sinais referentes ao ambiente de educação superior não eram necessários no vocabulário dessa comunidade, já que os surdos não frequentavam as faculdades e universidades do país.

A partir do momento que acontece a entrada dos surdos nesses cenários, torna-se uma exigência agregar unidades que determinem conceitos e atividades relacionados a eles. Mas a formação de novos sinais não acontece de modo aleatório. Por exemplo, a unidade lexical *mestrado* já está dicionarizada. Sua execução é a partir da configuração de mão (CM) em M de frente para o corpo e um movimento ascendente (exatamente o mesmo movimento descrito na figura 1 para o sinal *doutorado*). Assim, a comunidade se aproveita de um sinal pré-existente, relacionado à categoria *ensino superior*, e reutiliza seu movimento, modificando apenas a configuração de mão\_ que para o sinal *doutorado* aparece em D, letra inicial da recém-formada unidade.

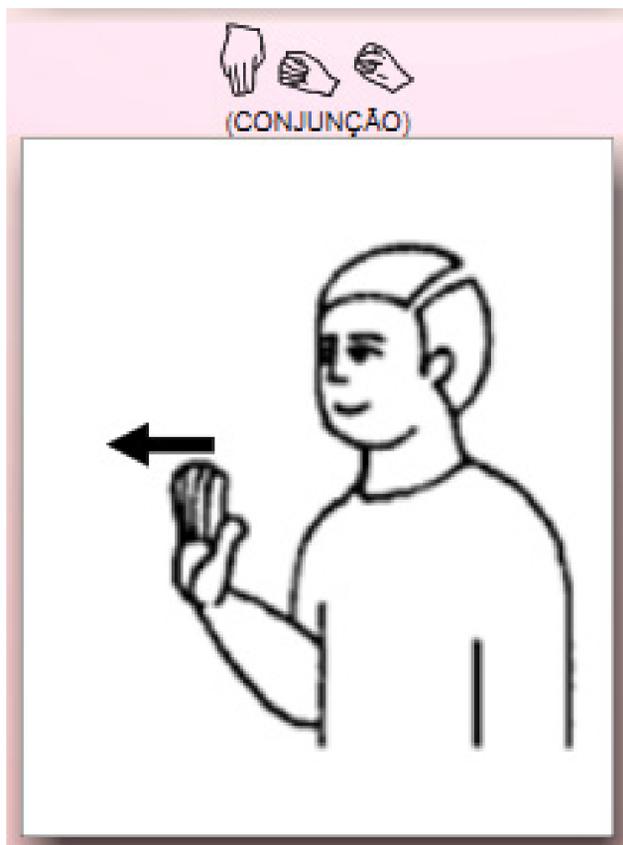
## ***b. Maio***



**Figura 2.** Lexia *maio* em libras

A formação do neologismo *maio* tem a ver com um dos principais pressupostos das línguas de sinais, que têm por base a clareza e objetividade. O sinal dicionarizado para o mês de *maio* é a datilologia da palavra. Porém, na dinamicidade da língua, datilologias, mesmo de palavras curtas, podem representar certo obstáculo ao fluxo da comunicação. Assim, sinais são mais bem-vindos, pois, promovem maior clareza no discurso no sentido de agilizá-lo para o produtor e facilitam o entendimento do discurso para o receptor.

### c. *Mas* (conjunção)



**Figura 3.** Lexia *mas* em libras

Essa unidade lexical neológica faz parte do terceiro tipo de formações neológicas já descritas, a saber, a neologia por empréstimo. O sinal dicionarizado para a conjunção *mas* é outro, porém, é comum ver surdos utilizando o sinal acima ilustrado para representar essa conjunção. Podemos dizer que esse é um neologismo por empréstimo, pois coincide com o sinal dicionarizado da mesma conjunção na LSF (Língua de Sinais Francesa). Alguns surdos ainda consideram esse novo sinal uma influência da Língua Portuguesa. Uma influência que transporta para a Libras, como sinal, um gesto comum de falantes da língua oral à medida que usam a mesma conjunção.

#### *d. Paraíso*



**Figura 4.** Lexia *paraíso* em libras

A unidade lexical *paraíso* pode ser descrita como um neologismo semântico, isto é, a agregação de um novo significado a uma unidade já existente. O sinal acima ilustrado é idêntico aos sinais *fruta* e *maçã*. Podemos fazer o paralelo entre os sinais, já que é de conhecimento geral o relato bíblico de Gênesis, no qual temos a relação entre o Jardim do Éden, o paraíso original, e o fruto proibido\_ pela cultura ocidental, convencionado como a maçã.

Assim, os surdos apropriaram-se de um sinal já inserido ao léxico com um significado determinado e o ampliaram para um terceiro significado. O contexto no qual o sinal for executado determinará ao receptor do discurso qual dos três significados cabe ali.

## A consequência da inovação lexical é a legitimidade

McCleary (2009) lembra que, para Saussure e para a maioria dos filólogos do século XIX, “línguas” eram associadas a “nações” ou “civilizações”. O motivo disso tinha a ver com a prática de estudos linguísticos, que se valiam dos textos escritos, pois, em muitos casos, eram a única forma de registro passível para análise. Além disso, esses estudiosos acreditavam que só os povos com escrita podiam desenvolver as “grandes civilizações”. De modo que estudos de línguas sem escrita eram praticamente desconhecidos e até desprezados, já que línguas sem escrita não eram consideradas como língua, ou pelo menos não como uma língua tão legítima quanto as línguas orais possuidoras de registros escritos.

Infelizmente, esse pensamento ainda é comum para alguns, no que diz respeito às línguas de sinais. Por serem uma língua efetivada diferentemente das línguas orais, muitos ainda a consideram línguas inferiores ou mesmo apenas um tipo de linguagem. Isso é tanto verdade que McCleary (2009, p. 6) questiona:

[...] quando pensamos nas “línguas do mundo”, provavelmente pensamos no português, inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, chinês, árabe, hebraico, e assim por diante, ou seja, nas grandes línguas do mundo, que correspondem aos impérios do passado. E as outras?

Porém, como percebido nas análises acima, é claramente perceptível na língua brasileira de sinais, bem como em todas as outras línguas de sinais, o comportamento de renovação e inovação existentes em todas as línguas naturais e legítimas. Isso as desmistifica perante os aspectos fonológicos e lexicais. As coletas de unidades neológicas recorrentes no discurso da comunidade surda é apenas uma das várias justificativas que evidenciam que as línguas de sinais são línguas genuínas e portadoras de todas as características que definem uma língua natural e legítima.

## Referências

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BIDERMAN, M. T. **Teoria linguística** (linguística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BOULANGER, J. C. Néologie et terminologie. **Néologie en Marche**, Montréal, v. 4, n. 5, p. 128, 1979.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: EDUSP. 2001.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. *In*: SEABRA, M. C. T. C. O. (org.). **O Léxico em estudo**: Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

FERRAZ, A. P. Neologismos na publicidade impressa: processos mais frequentes no português do Brasil. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). **As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. III. Campo Grande: Editora UFMS/ Humanitas, 2007.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma Gramática das Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

KRIEGER, M. G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura**, v. 6-7, n. 10-11, p. 101-112, 2004.

McCLEARY, L. **Sociolinguística**. UFSC: Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/36xnXWY>. Acesso em: 02 mar. 2019.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUEMADA, B. À propos de la néologie. **La Banque des Mou**, Paris, v. 2, p. 137-150, 1971.

SALLES, H. M. M. L. (org.). **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SALLES, H., FAULSTICH, E., CARVALHO, O.; RAMOS, A. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. vols. 1 e 2. Brasília: MEC, 2002.

**ANÁLISE  
COMPARATIVA  
DO LÉXICO  
DE ESPANHOL  
PERTENCENTE  
AO UNIVERSO  
INFANTIL  
EM LIVROS  
DIDÁTICOS E EM  
CONTOS PARA  
CRIANÇAS**

Miriam Cristiany Garcia Rosa

## Introdução

Neste capítulo apresentamos uma análise do léxico presente nos livros didáticos (LDs) de língua espanhola destinados ao ensino dessa língua para alunos brasileiros do Ensino Fundamental I (EF), ou seja, aprendizes com faixa etária entre 06 e 11 anos. Trata-se de uma adaptação do capítulo da nossa tese de doutorado intitulada *Proposta de dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português*, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, na qual propusemos a criação de um dicionário pedagógico bilíngue infantil de espanhol-português, monodirecional e ilustrado, destinado a alunos das séries iniciais do EF, ou seja, para crianças de 06 a 10 anos de idade.

Como o estudo do significado e do uso das palavras pertence à área da lexicografia e, em tempos recentes, essas investigações têm sido realizadas através de técnicas baseadas em *corpus* para estudar o modo como as palavras são usadas (BIBER; CONRAD; REPPEN, 1998) decidimos utilizar os instrumentos fornecidos pela Linguística de Corpus para realizar a presente análise.

Um dicionário pedagógico bilíngue de espanhol-português para as séries iniciais do EF deve, entre seus objetivos, facilitar o acesso ao significado e à tradução de palavras com as quais a criança irá se

deparar durante essa faixa etária, como salientam Ferraz e Rosa (2017). Sendo assim, a seleção das palavras que devem fazer parte da nomenclatura desse tipo de dicionário não pode ser extraída de outros dicionários de espanhol-português, ainda que eles possam servir de fonte de consulta para o lexicógrafo, mas deve, *a priori*, ser extraída de uma fonte segura, que proporcione dados reais oriundos de textos naturais (SINCLAIR, 1991 apud SARDINHA, 2000). Isso significa que a melhor maneira de saber com que palavras a criança irá ter contato ao aprender espanhol nas séries iniciais do EF é verificando o que os LDs estão ensinando para elas e qual vocabulário faz parte do universo do imaginário infantil.

Com isso, a análise apresentada a seguir foi de fundamental importância para averiguar qual léxico deve figurar na nomenclatura de um dicionário com o fim proposto e, ainda, foi de extrema importância para verificar qual léxico poderia ser incluído nos LDs destinados a esses aprendizes brasileiros de língua espanhola.

## **Constituição dos corpora**

De acordo com a observação de Ferraz e Rosa (2017, p. 19), o material didático para o ensino de espanhol, no âmbito do Ensino Fundamental, tem se avolumado nos últimos anos.

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 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.

Para a presente pesquisa foram criados dois *corpora* de dois gêneros textuais diferentes: livros didáticos (LDs) de ensino de espanhol para as primeiras séries do Ensino Fundamental (EF) e contos infantis atuais escritos em espanhol, disponíveis na internet e que versassem sobre os mais variados temas pertencentes ao universo imaginário infantil.

Para a constituição do *corpus* de LDs foram selecionadas coleções destinadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira e que estivessem disponíveis para venda no Brasil, abarcando diferentes autores e editoras, produzidos no Brasil ou no exterior<sup>15</sup>, com o intuito de averiguar se esse critério

---

15 Esse critério não teve o objetivo de priorizar variantes linguísticas, mas apenas aceitar a inclusão de materiais didáticos de ensino de ELE produzidos fora do país. Como a Espanha tem forte produção bibliográfica de manuais didáticos para ensino de ELE e como esses materiais têm bastante aceitação nas escolas do país, eles

influencia a seleção dos conteúdos a serem ensinados e, conseqüentemente, o vocabulário apresentado, que representassem um período temporalmente longo o suficiente para englobar as diferenças provocadas na produção de material didático para o EF de nove anos frente ao produzido para o EF de oito anos.

Com base nesse parâmetro, foram elencadas 10 coleções de LDs a saber: *Bienvenidos* (2000), *Niños y Niñas* (2000), *La Pandilla* (2004), *Marcha Criança* (2005), *Colega* (2009), *Superdrago* (2009), *Marcha Criança* (2010), *Mi Mundo y Yo* (2011), *Ventanita al español* (2013) e *Nuevo Recreo* (2014).

Contudo, como uma das funções do dicionário é oferecer acesso ao significado e tradução de palavras, não apenas daquelas que por ventura apareçam nesses LDs, decidimos criar outro *corpus* composto por palavras que provavelmente fazem parte do repertório lexical com o qual as crianças têm contato também fora da escola. Além disso, esse *corpus*, composto por contos infantis, foi elaborado com o intuito de contrapor o léxico utilizado na Espanha, em textos escritos destinados a crianças espanholas nessa mesma faixa etária, com o léxico utilizado para ensinar espanhol no Brasil para crianças brasileiras e

---

foram incluídos na composição do *corpus*. Cabe salientar que não foram selecionados LDs publicados em outros países hispânicos porque não temos conhecimento de que tais LDs existam, ou seja, não encontramos no mercado brasileiro LDs de ELE, destinados a crianças, produzidos em outro país que não seja a Espanha.

verificar se haveria diferença significativa entre um e outro e, principalmente, para ajudar a complementar o dicionário que estamos elaborando. Ou seja, para que o dicionário possa oferecer o léxico com o qual as crianças terão mais contato na escola e ir um pouco além, oferecendo, também, palavras que são utilizadas em textos autênticos e com os quais elas possam vir a ter contato ao ler textos infantis que não os dos LDs. Além dos motivos já citados, outro fator foi de relevância decisiva na tomada dessa decisão: os contos, por serem textos autênticos e, conseqüentemente, por não terem sido escritos com o intuito de ensinar língua espanhola, poderiam ser uma excelente fonte de abonações.

Assim, foram retirados da internet, de sítios destinados a pais, professores e crianças que queiram ler ou contar histórias, 347 contos curtos, de meia página a uma página e meia cada um. Esses contos têm temas variados, que vão desde histórias de príncipes e princesas, de natal, páscoa, fadas e bruxas, animais da floresta e animais domésticos, sobre seres fantásticos como dragões e ogros, de piratas e sereias, sobre os sentimentos, sobre alienígenas e naves espaciais, robôs e tecnologias imaginárias, enfim, uma variedade grande de temas que poderiam abarcar também uma variedade grande do léxico com o qual as crianças têm contato.

Ao final da construção dos *corpora*, a quantidade de *tokens* e *types* gerados por meio deles foi a seguinte:

- Os LDs geraram 190.904 *tokens*; 10.327 *types* antes de lematizar e 5.810 *types* após a lematização.

- Os contos geraram 147.080 *tokens*; 11.947 *types* sem lematizar e 5.475 *types* após a lematização.

Por se tratar de uma quantidade grande de lemas, ou seja, 5.810 nos LDs e 5.475 nos contos, nesse trabalho foram elencados apenas os 10 *types* mais frequentes do total de lemas de cada *corpus* e os 10 *types* mais frequentes das palavras lexicais (substantivos, adjetivos, advérbios e verbos), a fim de ilustrar as diferenças obtidas entre ambos os *corpora*. O mesmo foi feito com relação aos *types* após a lematização, ou seja, foram elencados apenas os 10 primeiros do total e das palavras lexicais para demonstrar os resultados obtidos na análise lexical realizada e ilustrar as principais diferenças e semelhanças encontradas entre o léxico utilizado em textos autênticos e o léxico ensinado em sala de aula para nossos aprendizes mirins por meio dos LDs.

De forma complementar, serão apresentadas outras tabelas com o total de frequências de alguns antropônimos, países e unidades lexicais de conotação negativa. Além disso, elaboramos alguns gráficos com a intenção de comparar e ilustrar os percentuais obtidos por meio da análise realizada.

Para a leitura das tabelas, é necessário considerar que:

- 1) A coluna *Posição* se refere à posição ocupada pelo *type* com relação ao total de *types* que cada *corpus* contém, e no caso das tabelas referentes aos *corpora*, com relação ao total de *types* que os *corpora* contêm;
- 2) A coluna *Type* se refere à palavra-tipo, ou seja, corresponde à cada palavra encontrada no *corpus*, sem lematização ou após lematizar conforme a tabela em questão;
- 3) A coluna *Tokens* se refere à quantidade de ocorrências de cada *type* em cada *corpus* e, no caso das tabelas referentes aos *corpora*, à quantidade de *tokens* de cada *type* ao somar-se os dois *corpora*.
- 4) A coluna *Classe* usada em algumas tabelas se refere à classe gramatical a que pertence o *type*;
- 5) A metade esquerda das tabelas mostra a *posição*, o *type* e os *tokens* nos LDs e a metade direita da tabela mostra a *posição*, o *type* e os *tokens* nos contos infantis.

## Os Types mais Frequentes nos Corpora antes da Lematização

As Tabelas de 1 a 5 mostram o *ranking* dos *types* mais frequentes nos dois gêneros textuais que compõem os *corpora*. Nessas Tabelas, os *corpora* ainda não haviam sido lematizados, portanto, as unidades lexicais são aqui apresentadas exatamente da mesma forma como estavam nos textos.

A Tabela 1 representa quais *types* foram mais frequentes nos *corpora* analisados e possibilita a comparação dos resultados obtidos nos LDs frente aos obtidos nos contos.

**Tabela 1.** Os dez *Types* mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type LDs	Tokens LDs	Classe LDs	Type Contos	Tokens Contos	Classe Contos
1º	La	6.906	Art.	Y	6.290	Conj.
2º	El	6.704	Art.	De	6.016	Prep.
3º	Y	6.038	Conj.	Que	5.649	Rel.
4º	De	5.851	Prep.	A	3.897	Prep.
5º	Es	4.272	Verbo	El	3.718	Art.
6º	A	3.951	Prep.	La	3.639	Art.
7º	En	3.650	Prep.	Un	2.372	Art.
8º	Los	2.888	Art.	Se	2.296	Pron.
9º	Las	2.616	Art.	En	2.264	Prep.
10º	Un	2.215	Art.	Los	1.859	Art.

**Fonte:** Elaboração própria

Como é possível verificar, nos LDs os *types* mais frequentes foram o artigo definido feminino singular *La* com 6.906 repetições, seguido do artigo definido masculino singular *El* com 6.704 repetições. Essa frequência alta de artigos é explicada pelo fato de que, nos LDs, os substantivos são apresentados juntamente com os artigos para que o aluno, ao mesmo tempo em que aprende a nova lexia, também aprenda a qual gênero ela pertence, se masculino ou feminino.

Assim, as novas unidades lexicais são introduzidas da seguinte forma: ***La toalla, La ducha, La escuela, El niño, El cine, El zoológico.*** Ambos os artigos também foram utilizados em frases como nos exemplos seguintes: *¿Qué ropas **la** madre va a comprar? / ¿Dónde está **el** abuelo de Juan?*

No *corpus* de contos infantis, ambos os artigos apareceram em 5º e 6º lugar e, devido à característica do gênero, apareceram acompanhando substantivos apenas em frases, como nos exemplos que seguem: *Un día **la** joven princesa fue mordida por una serpiente. / Ser **el** rey de una selva famosa y llena de animales era un orgullo para **el** tigre.*

No *corpus* composto pelos contos infantis espanhóis, o *type* mais frequente foi a conjunção aditiva *Y*, que aparece apenas em 3º lugar no *corpus* de LDs. Uma possível explicação para essa frequência é o fato de que os contos buscam, de certa forma, imitar a linguagem da criança, ou seja, o hábito de

ir acrescentando informações de forma progressiva por meio de frases em uma única oração, ou em várias, através do uso da conjunção aditiva. Os contos infantis selecionados recorrem a essa característica da fala infantil com muita frequência e criam textos como o deste pequeno conto:

*Animales de colores*

*Hace mucho tiempo, cada animal vivía en un país que era de un color, y no pensaban que hubiera nada distinto. Un día, en el país de los elefantes naranjas, un pajarillo naranja asegura haber visto vacas moradas. Nadie le cree, así que les dice que le sigan hasta la frontera, y al llegar comprueban que es verdad, que hay todo un país morado. Las vacas moradas también alucinan de encontrar elefantes naranjas, y todos juntos deciden ir a buscar el país de los cocodrilos azul oscuro, y vuelven a encontrarlos, y así empiezan una gira donde encuentran un montón de países de colores con un animal cada uno. Cuando están todos juntos, cae una gran lluvia que hace que se mezclen todos los colores, y cada animal acabe teniendo el color que tienen hoy día. (SACRISTÁN, 2010).*

A conjunção *Y* também foi utilizada para acrescentar informações usando apenas palavras e não frases, como no seguinte exemplo: *Consiguió todos tipos de juguetes y cachivaches.*

No *corpus* de LDs, a conjunção *Y* também foi muito utilizada, mas ao contrário do que ocorreu nos contos, ela foi majoritariamente usada para inserir apenas uma nova unidade lexical, como no seguinte exemplo: *El zoológico tiene animales y aves*. Ou para dar instruções, como nesses casos: *Junta las sílabas por colores y luego forma las palabras*.

O segundo *type* mais frequente nos *corpus* de contos e o quarto mais frequente no *corpus* de LDs foi a preposição *De*. Seu uso foi bastante semelhante nos dois *corpora*, mas nos LDs ela foi usada mais vezes para indicar procedência e posse, como nos seguintes exemplos: *Aquel balón es de Rafael./¿De dónde es Laura? Yo soy de Brasil*.

Enquanto nos contos a maioria dos sentidos decorrentes de seu uso apareceram: *Animín se encontró con alguien duro de pelar./Echaba tanto de menos las animadas charlas con sus amigos./Nuestra hada, poco antes de ser atacada, hechizó sus propios vestidos./En vez de eso, los trataron como auténticos héroes./Con el paso de los años, los duendes mejoraron sus invento./Qué pérdida de tiempo*.

O pronome relativo *Que* aparece em terceiro lugar no *corpus* de contos infantis com 5.649 repetições e não figura entre os 10 primeiros colocados no *corpus* de LDs, vindo a ocupar o 12º lugar com 1.849 repetições. No entanto, ainda que não apareça na Tabela 1, o pronome interrogativo *Qué* ocupa a 11ª

posição no *corpus* de LDs, como 2.156 ocorrências, e a 53<sup>a</sup> posição no *corpus* de contos, com apenas 293 repetições. Ambas as diferenças podem ser explicadas pelo fato de que, como os contos são textos autênticos e do gênero narrativo, a incidência de orações mais complexas é maior do que nos LDs. Esses, ao contrário, usam frases simples com o objetivo de iniciar a aprendizagem da língua escrita por crianças que, em boa parte, encontram-se, ainda, em fase de alfabetização. Desse modo, dá-se preferência ao uso de estruturas linguísticas mais simples e de fácil entendimento em LE.

Com relação à maior incidência do pronome interrogativo *Qué* nos LDs a explicação vem do fato de que os LDs estão ensinando às crianças a como fazer perguntas e respondê-las em espanhol, valendo-se, na maioria das vezes, do método nocional-funcional. Além disso, o pronome *Qué* é também exclamativo, ou seja, é usado para ensinar às crianças a expressarem reações diante das situações em que se encontram. Tanto o uso do interrogativo como do exclamativo podem ser vistos em exemplos dos LDs como estes: *¡Qué desayuno tan rico! / ¡Qué sabrosas son las frutas! / ¿Qué hay en la caja? / ¿Qué hora es?*

E nos contos, ainda que a ocorrência tenha sido bastante mais baixa, é possível encontrar o pronome interrogativo em exemplos como os seguintes: *¡Qué libro más interesante has encontrado! / Nadie podía*

*decir qué hacía ni dónde iba.* Vale destacar que, nos contos, o uso do pronome interrogativo em perguntas indiretas foi muito mais recorrente do que nos LDs, onde esse uso é praticamente inexistente.

Outro destaque é a partícula *Se*, que aparece na 8ª posição nos contos, com 2.296 e em 20º lugar no *corpus* de LDs, com 898 repetições. Nos textos autênticos, essa partícula exerce todas as suas funções, principalmente, como impessoal, complemento indireto ou dativo e para expressar involuntariedade como nos seguintes exemplos: *A Pintín no se le daba muy bien eso de usar los lápices./No se te ocurra tocar la carne de esa caja.*

Enquanto nos LDs a partícula *Se* foi usada na grande maioria das vezes como reflexivo e, algumas vezes, como complemento direto: *¿A qué horas Pedro se levanta? / El lugar donde venden las entradas se llama taquilla.*

Como foi possível verificar na Tabela 1, as lexias com maior frequência foram as palavras gramaticais, em detrimento das palavras lexicais, ou segundo Biderman (1998), palavras instrumentais. Nesse sentido, merece destaque o verbo *Ser*, em sua forma finita na 3ª pessoa no singular do presente do indicativo: *Es*, por ser a única palavra lexical presente na referida tabela e que ocupa a 5ª posição no *ranking* de frequência do *corpus* dos LDs, com 4.272 repetições nesse *corpus*. No *corpus* de contos, a forma verbal

*Es* ocupa a 49<sup>a</sup> posição, com 321 repetições, ou seja, menos de 10% em relação ao outro *corpus*.

De acordo com Biderman (1998), estudos em Estatística Léxica realizados na Universidade de Stanford observaram que as unidades lexicais de alta frequência em diversas línguas como o português, espanhol, francês, italiano e romeno, são as palavras gramaticais. Os resultados obtidos por meio dos *corpora* compostos por LDs e contos infantis corroboram esses resultados, como pode ser visto na Tabela 1. Por esse motivo, o fato de uma forma verbal estar ocupando a 5<sup>a</sup> posição nesse *ranking* parece ser surpreendente. No entanto, ao se considerar que o *corpus* em questão é composto por LDs, ou seja, materiais destinados ao ensino de língua e, principalmente, pelo fato de serem destinados a crianças aprendizes de LE a presença de uma palavra lexical com essa frequência deixa de ser tão surpreendente.

Os LDs em questão são direcionados a crianças que ainda não têm domínio da língua escrita em LM e estão, paralelamente a esse letramento, aprendendo estruturas linguísticas em LE, portanto, é natural que o verbo *Ser*, um verbo de ligação, seja amplamente utilizado e repetido em estruturas básicas de aprendizagem que visam a ensinar o uso de substantivos e adjetivos. O fato de estar no presente do indicativo também se explica pelo mesmo motivo, ou seja, a criança nessa faixa etária ainda está no

estágio operatório do desenvolvimento cognitivo e tem dificuldades de acompanhar raciocínios muito abstratos. Assim, é natural que a aprendizagem verbal se inicie pelo tempo presente, no qual a criança consegue se situar com mais facilidade. Na sequência, os tempos do passado são inseridos, para que a criança possa aprender a se referir ao que ela já vivenciou, para que somente depois lhes sejam apresentados os verbos do futuro, os quais serão utilizados para falar de fatos ainda não vivenciados ou conhecidos, exigindo da criança um nível maior de raciocínio abstrato.

No mesmo sentido, o fato de ser a 3<sup>a</sup> pessoa do singular a mais frequente pode ser explicado pela forma como se dá a comunicação, ou seja, de forma resumida, as pessoas do discurso se referem a um *Eu* que fala para um *Tu* sobre um *Ele/Ela*, de aí a forma verbal *Es* ser tão frequente nos LDs.

Ademais, está o fato de que o método áudio-lingual foi o mais utilizado nas coleções analisadas. Esse método utiliza a repetição de estruturas fixas como a principal forma de aprendizagem, o que faz com que as formas verbais mais comuns sejam amplamente repetidas, gerando, com isso, alta frequência.

Essas características podem ser observadas em exemplos como: *El sol es amarillo./El zapato es negro./El relleno es de fresa./La primera clase es de informática.*

**Tabela 2.** Os dez *Types* de Verbos mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type LDs	Tokens LDs	Posição	Type Contos	Tokens Contos
5°	Es	4.272	25°	Había	849
18°	Está	1.150	26°	Era	809
21°	Vamos	883	39°	Estaba	364
26°	Son	809	40°	Fue	364
27°	Gusta	722	46°	Es	321
28°	Escucha	717	55°	tenía	275
33°	Tiene	404	67°	Hacer	238
36°	Completa	582	72°	Ver	207
38°	Hay	508	73°	Habían	199
39°	Soy	499	74°	Dijo	198

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 2 se refere às 10 formas verbais mais frequentes encontradas nos *corpora*. As formas verbais mais frequentes no *corpus* de LDs são bastante coerentes com o suporte textual em questão, ou seja, LDs destinados ao ensino de espanhol para crianças. Por esse motivo é que nessa tabela encontram-se verbos conjugados no presente do indicativo e no imperativo afirmativo, isto é, as formas no presente do indicativo como *es, está, vamos, son, gusta, tiene, hay* e *soy* reiteram a explicação dada sobre a forma verbal *Es* na Tabela 1. As formas verbais no imperativo afirmativo têm alto índice de frequência porque são

as formas utilizadas para dar instruções aos alunos sobre o que fazer e/ou como proceder diante de cada atividade. Como o imperativo é o modo verbal usado para dar ordens, conselhos, instruções e para fazer pedidos, é a forma verbal predominante ao instruir o aluno a como realizar suas atividades. Por tal motivo, verbos como *escuchar* e *completar*, além de outros como *escribir*, *leer*, *rellenar*, *responder*, *relacionar*, *repetir*, costumam ter alta frequência nesse gênero textual. Além disso, as formas verbais estão na 2ª pessoa do singular, quer dizer, estão conjugadas para *Tú*; isso corrobora a afirmação anterior, pois demonstra que a instrução está sendo dada diretamente ao aluno por meio de um registro informal.

Entre os usos dos verbos que ocupam as 10 posições na tabela estão os seguintes exemplos: *El microondas **es** pequeño./La lámpara **está** encendida./**Vamos** a escuchar./¿Qué animales **son** estos?/Me **gusta** el verano porque hace mucho calor./**Completa** con las nacionalidades./**Escucha** y comprueba./Él **tiene** nueve años./**Soy** un muy buen peatón./¿**Hay** muchos turistas en tu país?*

As 10 formas verbais mais frequentes no *corpus* de contos infantis também são condizentes com o gênero textual em questão. Por esse motivo, as formas na terceira pessoa do singular do *pretérito imperfecto de indicativo* são as mais frequentes. A forma verbal

*Había*, classificada como a mais frequente de todas, é característica da tipologia narrativa e, além de estar presente em diversos momentos dos textos, teve sua frequência elevada devido ao fato de que a maioria dos contos começa com a expressão ***Había una vez***, 76 *tokens*, frente a apenas 8 *tokens* da expressão *Érase una vez*, que também é utilizada em espanhol para iniciar uma história infantil. Ambos podem ser observados nos seguintes exemplos: ***Había una vez un niño enfermo llamado Juan.***/***Érase una vez una nube que vivía sobre un país muy bello.***

Além disso, a forma verbal *había* é também usada para formar o tempo *pretérito plus cuan perfecto de indicativo*, que é outro tempo verbal característico da tipologia narrativa em espanhol: *El largo curso en la escuela de arañas **había terminado.***

Entre os usos das formas verbais mais frequentes estão as que são exemplificadas a seguir: ***Había una vez un Rey sábio.***/***Aquella era la primera vez que la pluma se sentía sola y abandonada.***/***Tuvo que haber sido muy fuerte, pero ahora estaba muy delgado.***/***Aquello fue solo el principio de un plan que resultó perfecto.***/***Lo único que quiero es que dejes tranquilo a este pobre animal.***/***Era también un mago un poco especial, porque tenía alergia a un montón de alimentos.***/***Tengo hambre. – dijo muy bajito, ya casi sin fuerzas.***

Note-se que, nos exemplos em que são utilizadas as formas do verbo *Haber*, em português o mais comum seria utilizar o verbo *Ter*, assim, num *corpus* de contos do português brasileiro, o verbo *Haver* certamente não iria figurar entre os mais frequentes.

**Tabela 3.** Os dez *Types* de Substantivos mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type LDs	Tokens LDs	Posição	Type Contos	Tokens Contos
40°	Casa	497	33°	Día	524
54°	Frases	356	37°	Niño	370
57°	Años	350	38°	Vez	367
61°	Lección	329	49°	Tiempo	307
64°	Escuela	315	60°	Cosas	263
74°	Nombre	274	62°	Mundo	261
77°	Niños	267	79°	Rey	187
81°	Mamá	254	80°	Días	186
84°	Días	246	82°	Noche	184
85°	Día	245	85°	Casa	179

**Fonte:** Elaboração própria

Entre as classes de palavras lexicais, a dos substantivos foi a que mais revelou as diferenças existentes entre os dois gêneros quando se analisa de modo subjetivo. Os substantivos mais frequentes nos LDs mostram um ambiente bastante restrito, objetivo e controlado, ou seja, pertencentes à casa

e à escola. Já os substantivos mais frequentes nos contos infantis mostram um ambiente mais aberto e livre, dando asas à imaginação das crianças. Esse fato também é característico dos dois *corpora* utilizados, isto é, o primeiro é destinado a ensinar e o segundo, por sua própria natureza, é destinado a incentivar a imaginação.

Entre os exemplos de uso dos substantivos mais frequentes nos LDs estão: *¿A qué hora Pedro llega a su **casa**?/Completa las **frases** de acuerdo con el dibujo./¿Cuántos **años** tiene mi hermana?/Hoy es día de excursión en la **escuela**./Escribe el **nombre** de los siguientes objetos./Tres **niños** saben tocar guitarra eléctrica./Completa las frases usando las **palabras** del cuadro./Responde según el texto de la **lección**./**Mamá**, qué buena está la comida./Buenos **días**, niños./¿Qué ropas usas en un **día** de calor?*

E entre os exemplos de uso dos substantivos mais frequentes nos contos encontram-se: *Había una vez un pueblo al que un **día** llegó un payaso malabarista./Había una vez un **niño** al que lo que más le gustaba en el mundo era ganar./Era la primera **vez** que alguien se atrevía a tratar así al temible Rután./A la máquina del **tiempo** subieron los fuertes y poderosos marcianos./Para mí, ser justo es repartir las **cosas** teniendo en cuenta las necesidades, pero también los méritos de cada uno./A todo el **mundo** le encantaba su pelo de colores, menos a él mismo./*

*El rey se mostró entusiasmado y mandó llamar a los sabios para que vieran el invento./Escribió durante días y días, dando lugar a un libro increíble./Pero allí, sentado en el silencio de la noche, no había respuestas./El niño y el repollo volvieron a casa en silencio y enfadados todo el tiempo.*

É importante ressaltar que, nos LDs, o substantivo mais frequente apareceu somente na 40<sup>a</sup> posição, vindo depois de artigos, preposições, pronomes, conjunções, advérbios e verbos, perdendo apenas para os adjetivos, os numerais e as interjeições, o que novamente corrobora o fato de que as palavras gramaticais são muito mais frequentes nos *corpora* do que as palavras lexicais, apesar do fato de aquelas pertencerem a um sistema fechado e essas pertencerem a um sistema aberto.

Também se faz necessário comentar que o substantivo *Ve*, que aparece como o 3<sup>o</sup> substantivo mais frequente, exerceu nos contos as funções de:

- locução adverbial: *una vez*: 157 tokens; *cada vez que*: 45 tokens; *otra vez*: 29 tokens; *una y otra vez*: 16 tokens; *a la vez*: 13 tokens; *de vez en cuando*: 12 tokens; *tal vez*: 10 tokens; *una vez que*: 7 tokens;

- locução prepositiva: *en vez de*: 8 tokens.

**Tabela 4.** Os dez *Types* de Adjetivos mais frequentes nos *corpora* dos LDs e dos Contos

Posição	Type LDs	Tokens LDs	Posição	Type Contos	Tokens Contos
78°	Verde	266	35°	Gran	412
90°	Azul	241	89°	Mejor	175
96°	Amarillo	236	119°	Pequeño	125
119°	Rojo	197	140°	Nuevo	112
120°	Grande	195	153°	Pequeña	102
136°	Buenas	181	159°	Grandes	96
139°	Buenos	180	169°	Grande	90
143°	Marrón	177	189°	Buen	82
178°	Negro	148	195°	Feliz	80
242	Bueno	110	196°	Mayor	79

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 4 mostra o *ranking* dos adjetivos mais frequentes nos LDs e nos contos infantis. Essa Tabela revela duas situações sobre os LDs que merecem alguns comentários. Primeiramente o fato de que o adjetivo mais frequente tenha obtido apenas 266 repetições, e que tenha vindo em 78° lugar, frente às 412 repetições do adjetivo mais frequentes nos contos infantis, que apareceu em 35° lugar no *ranking* respectivo. Ou seja, o adjetivo mais frequente nos LDs obteve pouco mais da metade das repetições do adjetivo mais frequente nos contos infantis.

O segundo ponto é o fato de que entre os 10 adjetivos mais frequentes, seis deles sejam cores. Isso demonstra que se está ensinando mais sobre as características de coisas e objetos do que sobre as características das pessoas. Apesar disso, muitas vezes as cores são utilizadas para caracterizar os animais, como pode ser verificado nos exemplos a seguir: *El árbol es **verde**.*/*¿Es el cielo **azul**?*/*El sol es **amarillo**.*/*El coche es **rojo**.*/*El perro es **marrón**.*/*Este caballo es **negro**.*/*Esta gorra es **roja**.*/*Yo uso una camiseta **amarilla** y bermudas azules.*

O mesmo ocorreu em relação ao adjetivo *Grande*, ou seja, foi utilizado na maioria das vezes para qualificar coisas e objetos, como é possível verificar nos exemplos seguintes: *El colegio tiene un patio muy **grande**.*/*¿Esta bicicleta es **grande**?*

Já os adjetivos *Buenas* e *Buenos* foram utilizados de forma bastante predominante como saudações: ***Buenas** tardes, maestra.*/***Buenas** noches, mamá.*/***Buenos** días, niños.* Com relação aos adjetivos que obtiveram maior número de repetições nos contos, é interessante notar que o adjetivo *Grande* obteve o maior índice de frequência em sua forma apocopada, *Gran*, mas também teve alto índice de repetições tanto no singular como no plural, o que o colocará como o adjetivo mais frequente após a lematização.

Ao contrário do que ocorreu nos LDs, as cores não tiveram um índice de frequência representativo nesse

*corpus* com os seguintes números de repetições: *verde*: 20; *rojo*: 20; *negro*: 17; *azul*: 13; *roja*: 5; *amarillo*: 5; *amarilla*: 5; *marrón*: 0.

Esse índice de frequência das cores no *corpus* com textos autênticos indica que os LDs poderiam dedicar mais tempo ensinando adjetivos qualificativos de características físicas e psicológicas das pessoas do que ensinando cores, até mesmo porque o número de cores ensinadas nos LDs é muito baixo, na maioria deles são menos de 10 unidades lexicais, portanto, talvez não fosse necessário repeti-las tantas vezes e em todos os volumes das coleções.

Como exemplos do uso dos adjetivos mais frequentes nos contos estão os que seguem: *Carla descubrió un **gran** desván lleno de trastos viejos./ No era es más valiente, ni el **mejor** luchador./ Había una vez un **pequeño** poblado separado del mar./ Cada mañana aparecía un **nuevo** libro abierto en la biblioteca./ Recuerdo cuando era **pequeña** y tenía un miedo terrible a la oscuridad./ ¿Y para qué queremos tener una casa más **grande**?/ Como **buen** pirata, Barba Melón no se fiaba de nadie./ Si no eres **feliz**, es porque no has comido perdiz./ Su **mayor** secreto, su conjuro más potente, su pócima más valiosa, está por fin completa.*

## Os *Types* mais Frequentes nos Corpora após a Lematização

As Tabelas de 5 a 8 mostram os mesmos dados apresentados nas Tabelas de 1 a 4, no entanto, nessa sequência os dados apresentam os resultados obtidos após a lematização de cada *corpus*, portanto, em alguns casos, pode ter havido alterações nos resultados.

**Tabela 5.** Os 10 *Types* mais frequentes nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	<i>Type</i> LDs	Classe	<i>Tokens</i> LDs	<i>Type</i> Contos	Classe	<i>Tokens</i> Contos
1°	El	Art.	19.495	El	Art.	10.845
2°	Ser	Verbo	6.164	Y	Conj.	6.290
3°	De	Prep.	6.105	De	Prep.	6.016
4°	Y	Conj.	6.097	Que	Rel.	5.649
5°	A	Prep.	3.943	Un	Art.	4.071
6°	Un	Art.	3.897	A	Prep.	3.897
7°	En	Prep.	3.658	Su	Pos.	2.822
8°	Ir	Verbo	2.216	Ser	Verbo	2.478
9°	Estar	Verbo	2.184	Se	Pron.	2.296
10°	Qué	Int.	2.156	En	Prep.	2.264

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 5 mostra os 10 *types* lematizados mais frequentes nos *corpora* de LDs e de contos infantis.

Com relação ao *corpus* de LDs, o *type* lematizado mais frequente foi o artigo definido, ou seja, nesse lema se encontram os artigos definidos *El, La, Los, Las* e o artigo neutro *Lo*. Todos juntos totalizaram 19.495 *tokens*. Os motivos de haver tantos artigos no *corpus* de LDs já foram explicados anteriormente, no entanto, cabe destacar aqui que o artigo neutro *Lo* obteve um total de apenas 234 *tokens*.

No *corpus* de contos infantis, o artigo definido também foi o que obteve maior número de *tokens*, com 10.945 repetições no total. A título de comparação, o artigo neutro *Lo* obteve 642 *tokens*, ou seja, mesmo que seja um número pequeno se comparado ao total dos artigos, ainda é bastante superior ao número de *tokens* do mesmo artigo nos LDs.

O verbo *Ser*, que em sua forma verbal *Es* aparecia em 5º lugar antes da lematização, agora passou a ocupar o 2º lugar no *corpus* de LDs e o 8º lugar no *corpus* de contos infantis. A lematização também fez incluir mais dois verbos entre os 10 *types* mais frequentes, o verbo *Ir* na 8ª posição e o verbo *Estar* na 9ª posição.

Com relação ao restante, não houve grandes alterações, ou seja, as palavras gramaticais continuaram a ser as que têm o maior número de *tokens* nos *corpora*. A Tabela 6 mostra os 10 *types* de verbos lematizados nos dois *corpora*.

**Tabela 6.** Os 10 *Types* de Verbo mais frequentes nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type LDs	Tokens LDs	Posição	Type Contos	Tokens Contos
2°	Ser	6.164	8°	Ser	2.478
8°	Ir	2.216	13°	Haber	1.697
9°	Estar	2.184	20°	Hacer	1.031
14°	Tener	1.687	23°	Poder	933
17°	Hacer	1.112	24°	Tener	902
20°	Gustar	956	27°	Estar	867
27°	Escuchar	836	31°	Ver	630
28°	Haber	758	37°	Decir	510
29°	Ver	714	38°	Ir	479
33°	Querer	656	39°	Dar	470

**Fonte:** Elaboração própria

O único destaque aqui, que difere da Tabela 2, é o fato de o verbo *Ver* ter sido incluído entre os 10 mais frequentes nos LDs. Essa quantidade de *tokens* foi gerada, principalmente, pelo fato de, nas coleções *Niños y Niñas* e *Marcha Criança*, haver inúmeros exercícios em que a criança deve responder a seguinte pergunta: *¿Qué ves?* E responder com frases como *Yo veo un regalo*.

Também entrou nesse *ranking* o verbo *Querer*, que não havia surgido na Tabela 2. Seu uso foi bastante intenso em frases do tipo *¿Qué **quieres** comer?/Yo **quiero** ser astronauta*.

**Tabela 7.** Os 10 *Types* de Substantivo mais frequentes lematizados nos LDs e nos Contos

Posição	<i>Type</i> LDs	<i>Tokens</i> LDs	Posição	<i>Type</i> Contos	<i>Token</i> Contos
37°	Niño	620	28°	Día	710
43°	Año	551	29°	Niño	668
46°	Casa	531	30°	Cosa	350
50°	Día	491	58°	Amigo	316
57°	Color	423	62°	Tiempo	307
60°	Amigo	410	71°	Mundo	264
61°	Frase	409	87°	Rey	209
63°	Hermano	386	88°	Noche	206
64°	Lección	367	89°	Casa	205
67°	Nombre	357	101°	Año	184

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 7 mostra os 10 *types* de substantivos que obtiveram maior número de *tokens* após a lematização. Como a lematização reúne número, gênero e grau sob um único lema, as unidades lexicais que sofrem variação de gênero acabaram resultando em um número maior de *tokens*. Isso foi o que ocorreu com o lexema *Niño*, que na Tabela 3 estava ocupando a 5ª posição na tabela com a forma *Niños* e, após a lematização, passou a ocupar a 1ª posição. O lexema *Amigo*, que antes da lematização não figurava entre os 10 primeiros colocados, agora passou a ocupar a 6ª posição, já que nela foram agrupadas as lexias *Amiga*,

*Amigas, Amigos e Amiguitos*. O mesmo ocorreu com *Hermano*, que entrou nessa tabela ocupando a 8ª posição e com a unidade lexical *Color*, que entrou na Tabela 11 na 5ª posição. O lexema *Día*, que na Tabela 3 estava em último lugar, agora ocupa a 4ª posição já que a lematização juntou sob o mesmo lema as lexias *Dias* e *Día*. Já com o lexema *Lección*, ocorreu o inverso: na Tabela 3, ela estava na 4ª colocação e, após a lematização, assumiu a 9ª colocação na Tabela 8. Já as lexias *Escuela* e *Mamá*, deixaram de estar entre as 10 mais frequentes quando da lematização desse *corpus*.

Com relação ao *corpus* de contos infantis, o lexema *Día* continuou em 1º lugar sendo reforçado com o número de *tokens* de seu plural *Días*, que na Tabela 3 ocupava a 8ª posição. Os lexemas *Amigo* e *Año*, que não estavam entre os 10 *types* mais frequentes na Tabela 3, aparecem na Tabela 8 ocupando as 4ª e 10ª posições respectivamente. De modo contrário, a unidade lexical *Ve* deixou de estar entre os 10 *types* mais frequentes após a lematização.

As cinco unidades lexicais que foram bastante frequentes nos LDs e que não foram tão frequentes no *corpus* de contos infantis tiveram, nesse último, os seguintes números de *tokens*: *Frase*: 8 *tokens*; *Color*: 100 *tokens*; *Nombre*: 22 *tokens*; *Lección*: 21 *tokens*; e *Hermano*: 66 *tokens*.

Por outro lado, os lexemas que figuraram no *corpus* de contos infantis como bastante frequentes, e não apareceram entre os 10 primeiros no *corpus* de LDs, tiveram os seguintes números de *tokens*: *Cosa*: 126 *tokens*; *Tiempo*: 132 *tokens*; *Mundo*: 153 *tokens*; *Rey*: 44 *tokens*; *Noche*: 187 *tokens*.

**Tabela 8.** Os 10 *Types* de Adjetivo mais frequentes nos *corpora* lematizados dos LDs e dos Contos

Posição	Type LDs	Tokens LDs	Posição	Type Contos	Tokens Contos
53°	Bueno	434	32°	Grande	612
69°	Amarillo	339	52°	Bueno	349
73°	Verde	330	54°	Pequeño	340
81°	Rojo	304	102°	Nuevo	184
86°	Azul	291	107°	Mejor	175
103	Grande	243	139°	Malo	131
119°	Negro	225	143°	Feliz	130
141°	Pequeño	196	168°	Mayor	106
143°	Marrón	194	189°	Alegre	96
167°	Blanco	169	190°	Divertido	96

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 8 apresenta os 10 *types* de adjetivos mais frequentes em ambos os *corpora* e demonstra que não houve grande variação com relação à Tabela 4 após a lematização. Ou seja, no tocante ao *corpus* de LDs, as cores continuam a figurar entre os

adjetivos mais frequentes pelas razões já explicadas e exemplificadas anteriormente. Com a junção das variações de número e gênero, a cor *Amarillo* passou da 3<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> posição na tabela e a cor *Rojo* se manteve na mesma posição.

O adjetivo *Bueno*, que estava na 10<sup>a</sup> posição, passou para a 1<sup>a</sup> posição devido à lematização das formas *Buen* e *Buena*, mas, principalmente, devido à lematização das formas *Buenos*, que compõem a expressão *Buenos Días* e *Buenas*, que compõem as expressões *Buenas Tardes* e *Buenas Noches* e são bastante ensinadas e lembradas em todos os livros de cada coleção.

O adjetivo *Pequeño* passou a ocupar a 8<sup>a</sup> posição nesse *corpus* por ser bastante utilizado não apenas para qualificar os seres humanos, mas também, animais, objetos, locais, partes do corpo, ações etc., como pode ser observado nos seguintes exemplos: *Tengo dos orejas **pequeñas** y tres ojos verdes./Los loros son **pequeños**./¿Tus pies son grandes o **pequeños**?/Mercurio es el planeta más **pequeño**./Mi ciudad es **pequeña**, pero muy bonita.*

Após a lematização, os 10 *types* mais frequentes no *corpus* de contos infantis também sofreram algumas alterações. A forma *Grande* substituiu a forma apocopada *Gran* que estava em 1<sup>o</sup> lugar na Tabela 4, além de, a ela, também haver sido incorporados o plural *Grandes* e outras formas derivadas como

*Grandísimo, Grandísima, Grandón, Grandullón, Grandullones*. O adjetivo *Bueno* substituiu a forma apocopada *Buen* e subiu da 8ª para a 2ª posição devido à incorporação de gênero e número ao lema, do mesmo modo como ocorreu no *corpus* de LDs. A mesma situação ocorreu com os adjetivos *Pequeño* e *Pequeña* que, lematizados, ocuparam a 3ª posição. Com isso, três novos adjetivos passaram a compor o *ranking* dos 10 mais frequentes: *Malo, Alegre* e *Divertido*. É importante destacar que, dentre todos os adjetivos que ocuparam as Tabelas 4 e 9, apenas um deles apresenta um aspecto negativo: *Malo*. Essa característica será discutida na análise geral ao final deste capítulo.

## **Os Types mais Frequentes no Corpus Total**

Após a análise anterior, que foi realizada em cada *corpus* de forma separada, é necessário, agora, analisar o resultado obtido com a junção dos dois *corpora* em um único *corpus*. Essa junção formou um *corpus* maior, que conta com um total de 338.357 *tokens* e 8.465 *types* lematizados. Ou seja, no início dessa análise, foi esclarecido que o *corpus* de LDs contava com 5.810 *types* lematizados e o *corpus* de contos infantis contava com 5.475 *types* lematizados. Dessa junção, resultou não a soma dos *types* dos dois *corpora*, o que daria um total de 11.285 *types*, mas um novo número, visto que os lemas iguais passaram a

configurar como apenas um lema, ou seja, do total de 11.285 *types*, 2.835 ocorreram nos dois *corpora* e, portanto, ao juntá-los, esse total foi reduzido para 8.465 *types*. Assim, após a junção dos dois *corpora*, obteve-se um *corpus* com 338.357 *tokens* e 8.465 *types* e as Tabelas de 9 a 12 mostram quais foram os 10 *types* lematizados mais frequentes no total e os 10 mais frequentes de cada classe gramatical, seguindo o mesmo modelo adotado nas Tabelas anteriores.

Para complementar a apresentação dos *types* mais frequentes no *corpus* total, as Tabelas 13 e 14 apresentam os antropônimos masculinos e femininos mais frequentes no *corpus* e a Tabela 15 apresenta a quantidade de *tokens* que obtiveram os nomes dos países que têm o espanhol como língua oficial e também quantas vezes apareceu o nome Brasil.

**Tabela 9.** Os dez *Types* mais frequentes no total

Posição	<i>Type</i>	<i>Tokens</i>
1°	El	30.340
2°	Y	12.387
3°	De	12.121
4°	Ser	8.642
5°	Un	7.968
6°	A	7.840
7°	Que	7.489
8°	En	5.922
9°	Su	3.358
10°	Con	3.259

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 9 reitera os resultados obtidos anteriormente, ou seja, entre os 10 *types* que obtiveram maior número de *tokens* apenas um deles, que ocupa a 4<sup>a</sup> posição, foi uma palavra lexical, enquanto todos os outros foram palavras gramaticais. A primeira posição, como era de se esperar, foi ocupada pelos artigos definidos com um total de 30.340 *tokens*, ou seja, 8,96% do total do *corpus*.

**Tabela 10.** Os dez *Types* de Verbo mais frequentes no total

Posição	Type	Tokens
4°	Ser	8.642
13°	Estar	3.051
14°	Ir	2.695
15°	Tener	2.589
16°	Haber	2.455
20°	Hacer	2.143
27°	Poder	1.506
31°	Ver	1.344
38°	Gustar	1.043
42°	Querer	980

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 10 mostra os 10 *types* de verbos mais frequentes no *corpus* e, conforme visto nas análises dos dois *corpora* lematizados, era de se esperar que o verbo *Ser* ocupasse a primeira posição, com 8.642 *tokens* no *corpus* total, seguido pelo verbo *Estar* com

3.051 *tokens*, demonstrando que houve uma diferença significativa de número de *tokens* entre o 1<sup>o</sup> e o 2<sup>o</sup> colocado.

**Tabela 11.** Os dez *Types* de Substantivo mais frequentes no total

Posição	<i>Type</i>	<i>Tokens</i>
32 <sup>o</sup>	Niño	1.288
34 <sup>o</sup>	Día	1.201
53 <sup>o</sup>	Casa	736
54 <sup>o</sup>	Año	735
56 <sup>o</sup>	Amigo	726
68 <sup>o</sup>	Vez	560
74 <sup>o</sup>	Color	523
75 <sup>o</sup>	Animal	518
85 <sup>o</sup>	Cosa	476
90 <sup>o</sup>	Hermano	452

**Fonte:** Elaboração própria

A Tabela 11 mostra os 10 *types* de substantivos que obtiveram maior número de *tokens* no *corpus* total. O substantivo *Niño* foi o que teve maior frequência, com um total de 1.288 *tokens*. É oportuno salientar a diferença entre o número de *tokens* do verbo mais frequente com o número de *tokens* do substantivo mais frequente, enquanto o verbo *Ser* ocupou a 4<sup>a</sup> posição no *ranking* total do *corpus*, e foi seguindo pelos verbos *Estar*, na 13<sup>a</sup> posição, *Ir*, na 14<sup>a</sup>, *Tener*, na 15<sup>a</sup>, *Haber*, na 16<sup>a</sup>, *Hacer*, na 20<sup>a</sup>, *Poder*, na 27<sup>a</sup>

e *Ver* na 31<sup>a</sup> posição, o substantivo *Niño* apareceu somente na 32<sup>a</sup> posição no mesmo *ranking*. Isso poderia vir a demonstrar que a crença popular de que para se comunicar de forma eficaz em LE é necessário aprender os verbos dessa língua pode ter um fundo de verdade.

Sobre o fato de o substantivo mais frequente haver sido a unidade lexical *Niño* também era algo a ser esperado, tendo em vista que ambos os *corpora* selecionados têm crianças como destinatários.

Em realidade, os 10 substantivos mais frequentes estão todos relacionados com o universo infantil, ou seja, com a casa, os amigos, os animais, as cores, a escola, e representam o mundo característico dessa faixa etária. Apesar de haver sido somado ao *corpus* de LDs, as unidades lexicais características do gênero conto infantil, como rei, príncipe, fada, monstro, etc., não influenciaram o resultado final num *ranking* de 10 posições.

A Tabela 12 mostra os 10 *types* de adjetivos com maior número de *tokens* no *corpus* total. Conforme foi observado nas Tabelas anteriores, o adjetivo *Grande* obteve um “grande” número de *tokens* e esse resultado foi fortemente influenciado pelo *corpus* de contos infantis. Aparentemente não há uma explicação linguística para esse fenômeno, mas poderia, de certa forma, ser explicado pelo fato de que do ponto de vista da criança, devido a sua estatura e pouco

experiência de mundo, tudo lhe pareça grande, tanto do ponto de vista físico como emocional, mas isso é apenas uma especulação.

**Tabela 12.** Os dez *Types* de Adjetivo mais frequentes no total

Posição	<i>Type</i>	<i>Tokens</i>
46°	Grande	855
50°	Bueno	783
71°	Pequeño	536
115°	Verde	361
119°	Amarillo	348
120°	Nuevo	348
122°	Rojo	345
142°	Azul	305
150°	Mejor	285
154°	Negro	279

**Fonte:** Elaboração própria

O adjetivo *Bueno*, como dito anteriormente, foi muito influenciado pelas expressões de saudação *Buenos Días*, *Buenas Tardes* e *Buenas Noches*, o que elevou o número de *tokens*. Do mesmo modo, a presença das cores nesse *ranking* também já era esperada pelos motivos explicados anteriormente.

Por fim, vale a pena ressaltar a ausência de adjetivos de conotação negativa, do mesmo modo que também não figuraram, na Tabela 11, substantivos de conotação negativa. As Tabelas 13 e 14 mostram os

antropônimos masculinos e femininos que tiveram maior número de repetições no *corpus* total, seja como personagens dos LDs ou como personagens dos contos infantis.

**Tabela 13.** Frequência dos Antropônimos Masculinos nos dois *Corpora*

Posição	Nome Masc.	<i>Tokens</i>
218º	Carlos	214
256º	Juan	184
450º	Pablo	102
465º	Pedro	99
509º	José	92
563º	Artur	80
736º	Alejandro	57
788º	Paco*	52
969º	Miguel	41
987º	Fabio	40

**Fonte:** Elaboração própria

**Tabela 14.** Frequência dos Antropônimos Femininos nos dois *Corpora*

Posição	Nome Fem.	<i>Tokens</i>
348°	Marina	131
349°	Julia	130
391°	Ana	117
548°	Elena	84
839°	Laura	60
751°	Alicia	55
900°	María	44
1.165°	Carla	32
1.281°	Paloma	28
1.340°	Elisa	26

**Fonte:** Elaboração própria

É importante ressaltar a diferença existente no uso de antropônimos entre os dois *corpora*. O nome *Carlos*, por exemplo, obteve 186 repetições nos LDs e apenas 28 nos contos infantis; *Juan* ocorreu 170 vezes nos LDs e somente 14 nos contos; *Pablo* teve 96 ocorrências nos LDs e apenas 6 nos contos e assim sucessivamente. O mesmo se passou com os nomes femininos: *Marina* obteve 124 repetições nos LDs e somente 7 nos contos; das 130 ocorrências de *Julia*, 123 foram nos LDs e 6 nos contos, já o nome *Ana* ocorreu apenas nos LDs. Esse fenômeno se deu devido ao gênero contos, nos quais os personagens costumam ser chamados pelo substantivo que os

caracteriza, assim, temos: *la princesa, el príncipe, la bruja, el mago, el rey, la reina, el monstruo, el hada madrina, la niña, el niño, el hombre*, etc., fazendo com que os nomes sejam, praticamente, dispensados nas narrativas.

Já nos LDs ocorreu justamente o contrário, pois até os animais de estimação têm nomes que foram bastante frequentes. Por exemplo, a unidade lexical *Luna*, ocorreu no *corpus* de LDs 77 vezes e, destas, 25 ocorrências se referiram à cachorrinha de estimação de um dos personagens que se chama *Luna*. *Pancha* é o nome de uma tartaruga de estimação e teve 14 ocorrências. *Pérez* é o nome de um ratinho, o *Ratoncito Pérez*, e ocorreu 24 vezes, assim como os nomes de outros dois ratinhos, *Roe* e *Cito* que obtiveram 28 e 27 ocorrências respectivamente. *Zoa* é uma gata de estimação e seu nome foi citado 18 vezes, enquanto *Colega*, que é o nome de um cãozinho de estimação e que deu nome à coleção de LDs *Colega*, foi citado 25 vezes.

Voltando às Tabelas 13 e 14, é necessário destacar que *Paco* é o apelido de Francisco – que corresponderia a Chico em português – mas, optamos por colocar essa forma por haver tido uma ocorrência significativa em relação a outros nomes e, principalmente, em relação ao nome *Francisco*, que obteve apenas 3 repetições em todo o *corpus*. Assim, ao lematizar a forma, o correto seria dizer que *Francisco* obteve 55 *tokens*,

o que não traria diferença em relação ao próximo colocado, *Fabio*, que apareceu 40 vezes e nem em relação ao anterior, *Alejandro*, que ocorreu 57 vezes.

Contudo, o que merece destaque na comparação entre as Tabelas 13 e 14 é o fato de que o número de *tokens* de nomes masculinos, assim como os pronomes e artigos masculinos, é significativamente maior do que o número de *tokens* de nomes femininos. Somando os *tokens* masculinos obtêm-se um total de 961 ocorrências, enquanto os *tokens* femininos somam apenas 707, ou seja, nesse *ranking*, os nomes femininos correspondem a 42,44% e os nomes masculinos a 57,56%.

A Tabela 15 foi inserida nessa análise apenas a título de curiosidade. É natural que o nome Espanha tenha obtido o maior número de repetições no índice total e não apenas entre os países que têm o espanhol como língua oficial, devido, primeiramente, ao fato de que o idioma em questão tem origem naquele país e através dele expandiu-se para os demais países, em segundo lugar, porque 3 das 10 coleções de LDs analisadas foram publicadas naquele país. Também é natural que o nome Brasil tenha entrado em segundo lugar no *ranking* de repetições, tendo em vista que 7 das 10 coleções de LDs analisadas foram elaboradas com o intuito de ensinar espanhol especificamente para alunos brasileiros.

**Tabela 15.** Frequência dos Topônimos de Países

Posição	País	<i>Tokens</i>
418 <sup>o</sup>	España	111
522 <sup>o</sup>	Brasil	89
653 <sup>o</sup>	Argentina	67
655 <sup>o</sup>	México	67
863 <sup>o</sup>	Perú	47
915 <sup>o</sup>	Chile	43
918 <sup>o</sup>	Cuba	43
1.099 <sup>o</sup>	Venezuela	35
1.105 <sup>o</sup>	Bolivia	34
1.193 <sup>o</sup>	Colombia	31
1.293 <sup>o</sup>	Uruguay	28
1.379 <sup>o</sup>	Paraguay	25
1.403 <sup>o</sup>	Ecuador	24
1.526 <sup>o</sup>	Guatemala	21
1.593 <sup>o</sup>	Panamá	20
1.816 <sup>o</sup>	Costa Rica	16
2.011 <sup>o</sup>	Honduras	14
2.030 <sup>o</sup>	Puerto Rico	14
2.072 <sup>o</sup>	El Salvador	13
2.105 <sup>o</sup>	Nicaragua	13
2.120 <sup>o</sup>	República Dominicana	13
2788 <sup>o</sup>	Guinea Ecuatorial	8

**Fonte:** Elaboração própria

Com relação aos demais países, seria possível dizer que o número de *tokens* de uns em comparação a outros está relacionado com questões de influência e projeção social, econômica, política e cultural em relação ao Brasil e em relação à Espanha, países em que as coleções de LDs analisadas foram publicadas.

## Considerações gerais sobre a análise lexical

Para finalizar essa análise com uma visão global do *corpus*, faz-se necessário incluir uma nova tabela com os dados gerais referentes à quantidade de *types* de palavras lexicais e palavras gramaticais, assim como de suas respectivas quantidades de *tokens*. A Tabela 16 busca ilustrar esses dados e, por meio dela, é possível verificar alguns dados interessantes sobre a distribuição das palavras lexicais e das palavras gramaticais no *corpus* total da pesquisa que reiteram os resultados de trabalhos já realizados sobre o assunto, conforme apresentada por Biderman (1998).

Na Tabela 16, os antropônimos e as lexias estrangeiras foram separados dos substantivos apenas a título de seleção da nomenclatura do dicionário, ou seja, os antropônimos, assim como os topônimos (países e cidades) não serão contemplados e, entre as palavras estrangeiras, apenas as que se referem às novas tecnologias farão parte da nomenclatura.

No entanto, cabe explicar que, dos 7.302 *tokens* de antropônimos e topônimos, 5.759 pertencem aos LDs e apenas 1.543 pertencem aos contos e, com relação às lexias estrangeiras, 245 *tokens* estão nos LDs e somente 82 estão nos contos.

**Tabela 16.** *Tokens e Types de Palavras Lexicais e Palavras Gramaticais*

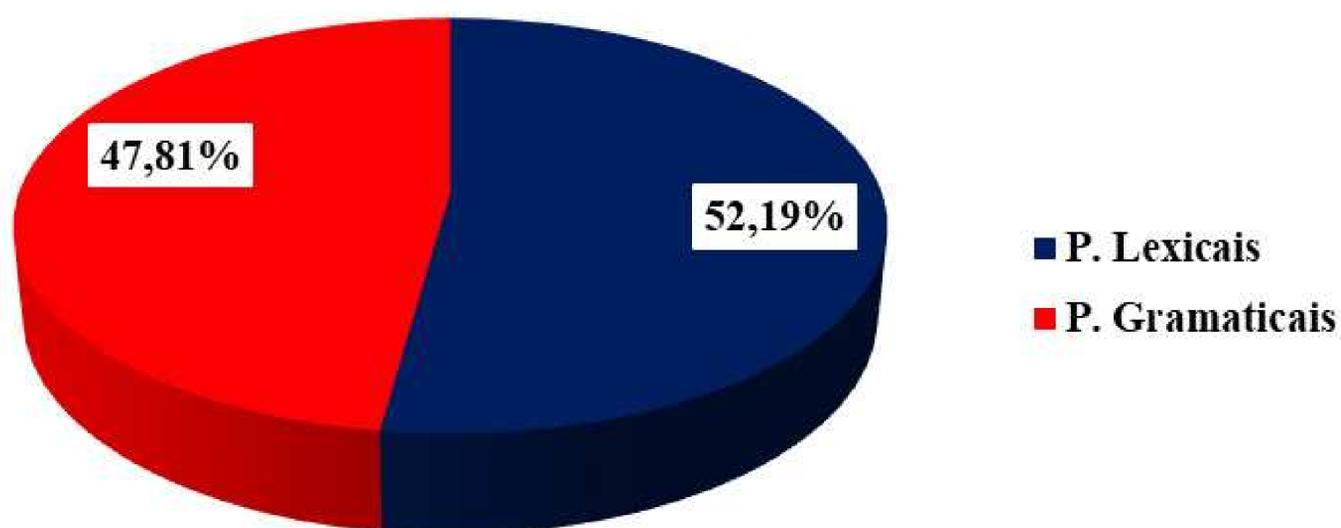
Classe gramatical	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>
Substantivos	80.376	3.999
Verbos	68.057	1.712
Adjetivos	20.529	1.556
Antropônimos e Topônimos*	7.302	827
Lexias Estrangeiras*	327	128
<b>Subtotal</b>	<b>176.591</b>	<b>8.222</b>
Demais Classes	161.766	243
Total do Corpus	338.357	8.465

**Fonte:** Elaboração própria

Os gráficos a seguir foram elaborados para dar maior visibilidade à comparação feita entre as palavras gramaticais e as palavras lexicais encontradas no *corpus* da pesquisa.

O Gráfico 1 representa o percentual das palavras lexicais e das palavras gramaticais em relação ao número de *tokens* do *corpus* total da pesquisa. Sendo 338.357 o correspondente a 100% de *tokens* do *corpus*, as palavras gramaticais correspondem a 52,19% do

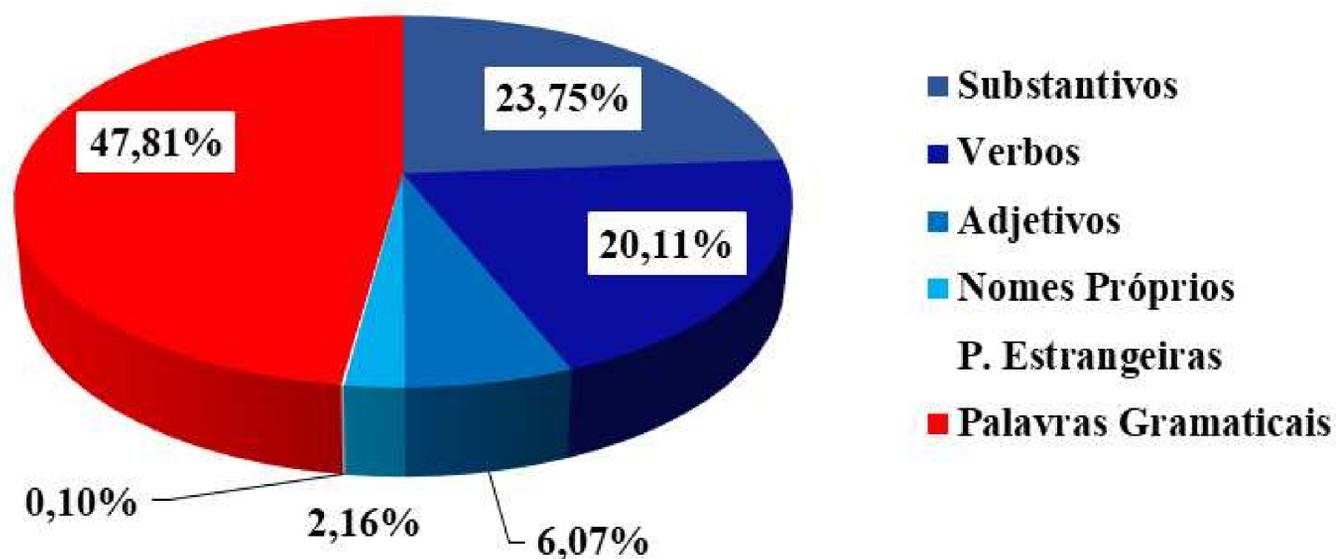
total, enquanto as palavras lexicais correspondem a 47,81% do total.



**Gráfico 1.** *Tokens* de Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais

**Fonte:** Elaboração própria

Já o Gráfico 2 teve a fatia referente às palavras lexicais dividida em fatias menores correspondentes a cada uma das classes apresentadas na Tabela 29. Assim, vemos que os *tokens* de substantivos representam 23,75% do *corpus*, enquanto os de verbos correspondem a 20,11%, os adjetivos a 6,07%, os antropônimos e topônimos a 2,16% e as palavras estrangeiras a apenas 0,10% do *corpus* total.



**Gráfico 2.** Tokens de Palavras Gramaticais X Subdivisões das Palavras Lexicais

**Fonte:** Elaboração própria

Conforme foi verificado nas Tabelas 2, 3, 6, 7, 10 e 11, os *types* de verbos obtiveram maior número de *tokens* e, conseqüentemente, ficaram melhor classificados, por dizer de algum modo, do que os substantivos. Ou seja, enquanto a forma verbal mais frequente *Es* obteve a 5<sup>a</sup> posição no *corpus* de LDs e a forma verbal *Había* obteve a 25<sup>a</sup> classificação no *corpus* de contos, o substantivo *Casa* obteve a 40<sup>a</sup> classificação nos LDs e o substantivo *Día* obteve a 33<sup>a</sup> nos contos. Após a lematização, o verbo *Ser* obteve a 2<sup>a</sup> classificação nos LDs e a 8<sup>a</sup> nos contos, enquanto o substantivo *Niño* obteve a 37<sup>o</sup> classificação nos LDs e o substantivo *Día* obteve a 28<sup>a</sup> nos contos. No cômputo do *corpus* total, o verbo *Ser* ficou em 4<sup>o</sup> lugar e o substantivo *Niño* ficou em 32<sup>o</sup> lugar. A princípio, o fato de os verbos obterem maior número de *Tokens* pareceu um pouco inesperado, no entanto,

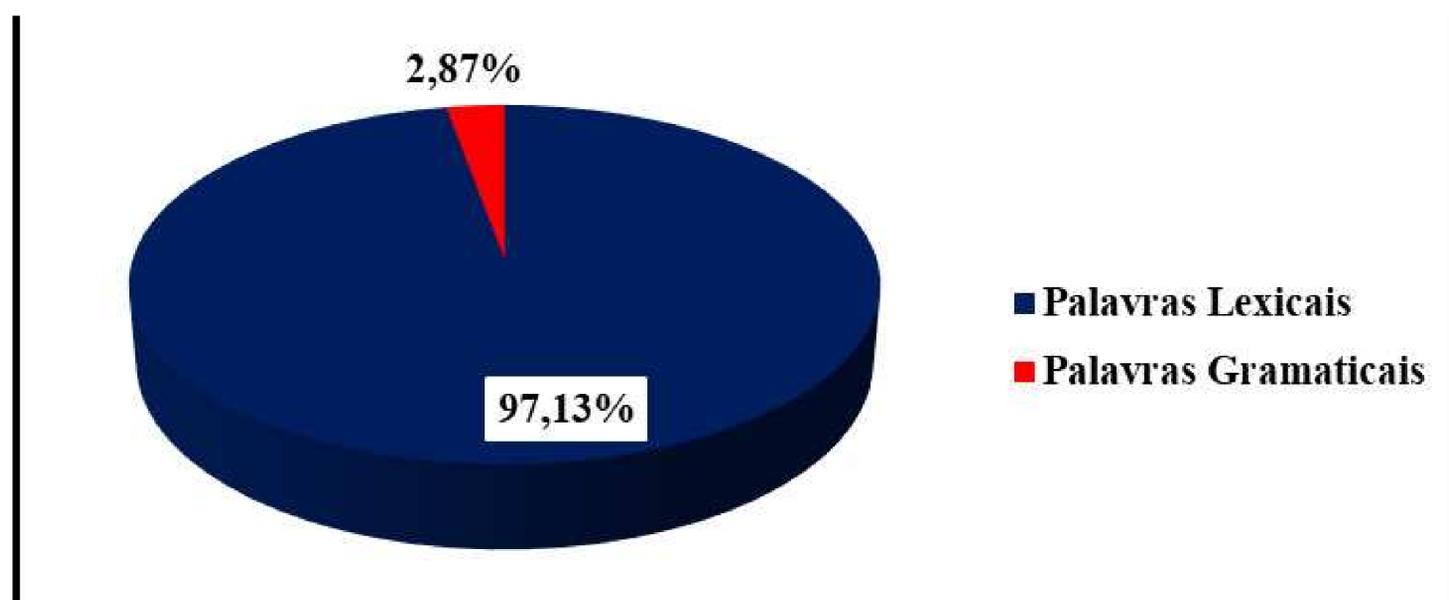
ao observar a Tabela 16, esse fenômeno se torna de fácil entendimento, isto é, o fato de haver o dobro de *types* de substantivos no *corpus* deixa claro que a diversidade superior de substantivos frente à diversidade inferior de verbos ocasionou uma maior repetição dos verbos utilizados.

Com relação ao número de *types* de verbos, 1.029, que aparecem no *corpus* de LDs, fato que, a princípio, também gera certa surpresa, tendo em vista que é um gênero textual direcionado a crianças que estão aprendendo uma LE, é facilmente explicado por dois motivos: 1) as coleções brasileiras destinadas ao EF de 9 anos utilizaram muitos textos retirados da Internet, músicas, poesias, canções populares, trechos de contos, entrevistas, etc.. Tais textos são direcionados ao público em geral e não apenas às crianças e a linguagem utilizada neles não foi adaptada para aprendizes mirins de LE. Isso fez com que, dos 1.029 *types* de verbos, 348 tivessem apenas uma repetição, demonstrando que não são verbos frequentes nos textos infantis; 2) Vários dos verbos utilizados nos LDs apareceram, também, em sua forma pronominal e isso foi mantido na lematização justamente para evidenciar possíveis diferenças de sentido durante o uso. Assim, verbos como *Corresponder* e *Corresponderse*, *Adelantar* e *Adelantarse*, e muitos outros foram mantidos a título de análise para averiguar a necessidade de utilizar entradas diferentes no dicionário ou optar por sub-

entradas, fato que gerou certa duplicidade de um mesmo verbo aumentando o número final de *types*.

A mesma situação descrita acima ocorreu com os *types* de verbos no *corpus* de contos. Dos 1407 *types* de verbos encontrados nesse *corpus*, 482 tiveram apenas uma ocorrência e as formas pronominais foram mantidas para a realização da análise e seleção dos vocábulos que irão compor o dicionário.

O Gráfico 3 representa o percentual de palavras lexicais e palavras gramaticais, mas, agora, em relação ao número de *types* apresentados na Tabela 16.



**Gráfico 3.** *Types* de Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais

**Fonte:** Elaboração própria

Através da representação feita no Gráfico 3 é possível verificar que, quando a separação foi feita por *tokens*, a diferença entre as palavras lexicais e gramaticais não pareceu tão grande, chegando quase a haver um equilíbrio entre ambas. Contudo, quando a separação é feita por *types* a diferença se torna

exorbitante, isto é, dos 8.465 *types*, apenas 243 *types*, ou seja, 2,87% do *corpus*, são palavras gramaticais e essas 243 palavras gramaticais são responsáveis por 161.167 *tokens*, ou seja, 47,81% do *corpus* total, enquanto 8.222 *types* de palavras lexicais, isto é, 97,13% dos *types* do *corpus*, são responsáveis por 177.190 *tokens*, que corresponde a 52,19% dos *tokens* do *corpus*.

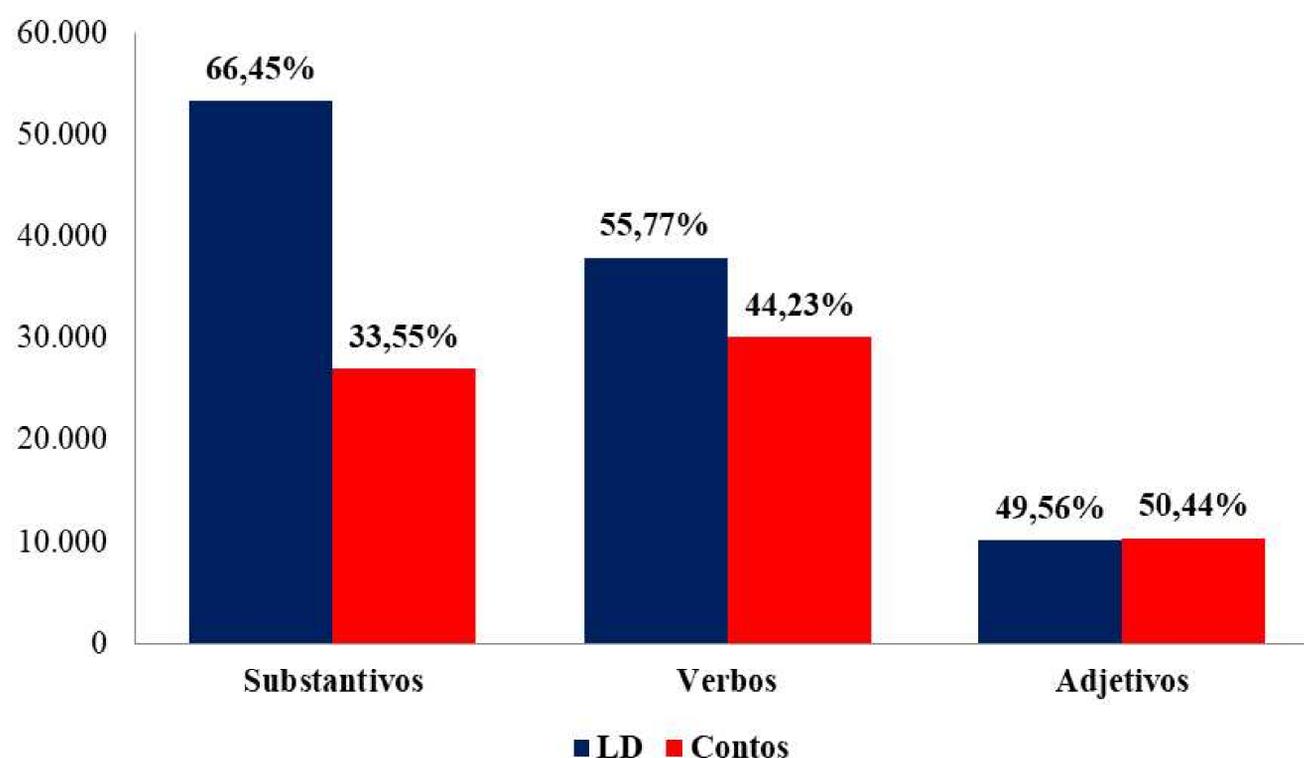
Através da Tabela 17, é possível verificar que a diferença substancial entre o número de substantivos e adjetivos demonstrados na Tabela 16 e no Gráfico 2 foi gerada pelo *corpus* de LDs. Isso fica evidente ao analisar o número de substantivos e de adjetivos encontrados em cada um dos *corpora*: nos LDs; os substantivos correspondem a 53.413 *tokens*, enquanto os adjetivos correspondem a apenas 10.175 *tokens*; já nos contos, os substantivos correspondem a 26.963 *tokens*, enquanto os adjetivos correspondem a 10.354 *tokens*.

**Tabela 17.** *Types e Tokens das Palavras Lexicais nos Corpora*

Classe	<i>Types</i> LDs	<i>Types</i> Contos	<i>Tokens</i> LDs	<i>Tokens</i> Contos
Substantivos	2.926	2.510	53.413	26.963
Verbos	1.029	1407	37.955	30.102
Adjetivos	826	1042	10.175	10.354

**Fonte:** Elaboração própria

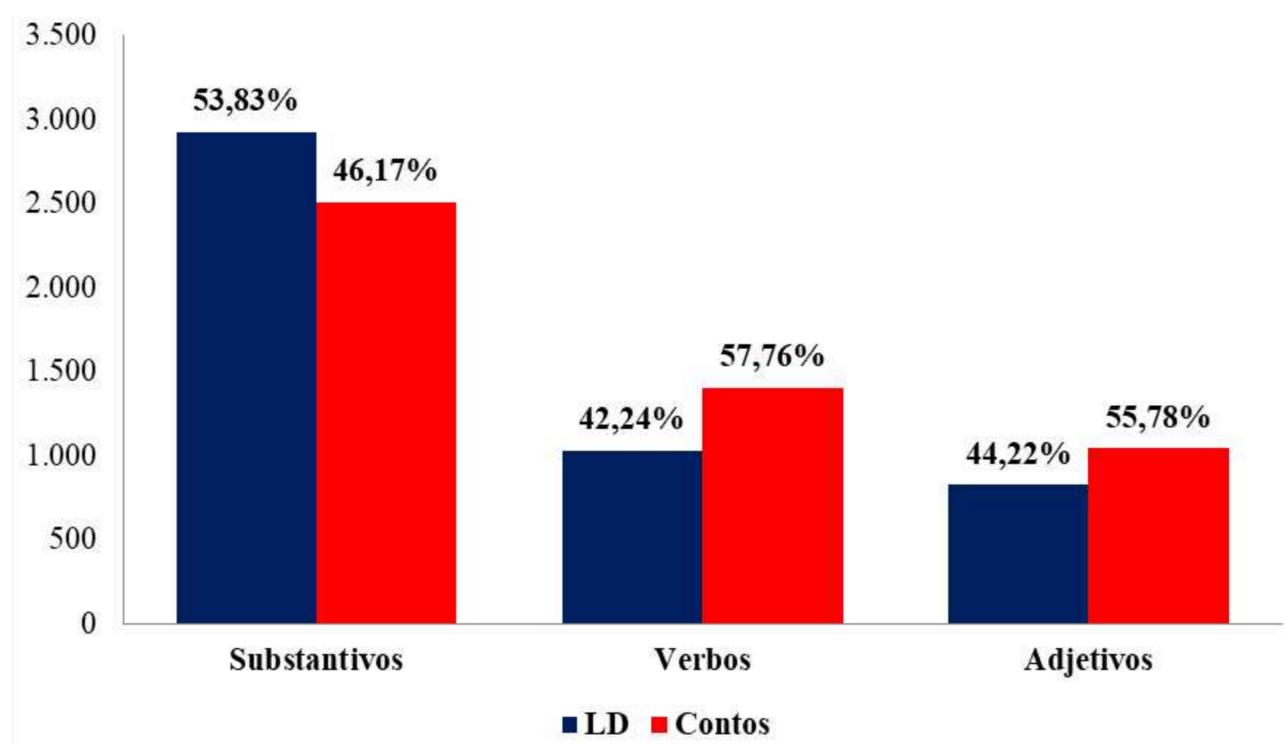
O Gráfico 4 ilustra os mesmos números de *tokens* obtidos na Tabela 17, no entanto, são apresentados em forma de percentual e com barras paralelas para facilitar a visualização desejada. Através dele, é possível verificar que, dos 80.376 *tokens* de substantivos encontrados no *corpus*, 66,45% estavam nos LDs e apenas 33,55% nos contos. Essa diferença se deve em parte ao fato de que o *corpus* de LDs é um pouco maior do que o de contos. No entanto, ao compararmos o número de adjetivos, verificamos que a diferença acabou se invertendo, ou seja, dos 20.529 *tokens* de adjetivos, 49,56% pertencem aos LDs e 50,44% aos contos. Isso demonstra que o tamanho do *corpus* não influenciou o resultado da análise e evidencia que, de fato, como já mencionado anteriormente, os LDs ensinaram poucos adjetivos quando comparado ao número de substantivos ensinados.



**Gráfico 4.** Comparação dos *Tokens* de Palavras Gramaticais

**Fonte:** Elaboração própria

O Gráfico 5 ilustra a mesma situação do Gráfico 8, porém refere-se ao número de *types* encontrados. Nele é possível perceber que a diferença no percentual entre o número de substantivos nos dois *corpora* diminuiu em torno de 13%, tornando-os mais equilibrados. Já em relação ao número de verbos, a proporção se inverteu, ou seja, o número de verbos nos contos foi superior ao número de verbos ensinados nos LDs. Além disso, o gráfico mostra também que o percentual de *types* de adjetivos nos contos aumentou pouco mais de 5% quando comparado ao Gráfico 4, de *tokens*.



**Gráfico 5.** Comparação dos *Types* de Palavras Gramaticais

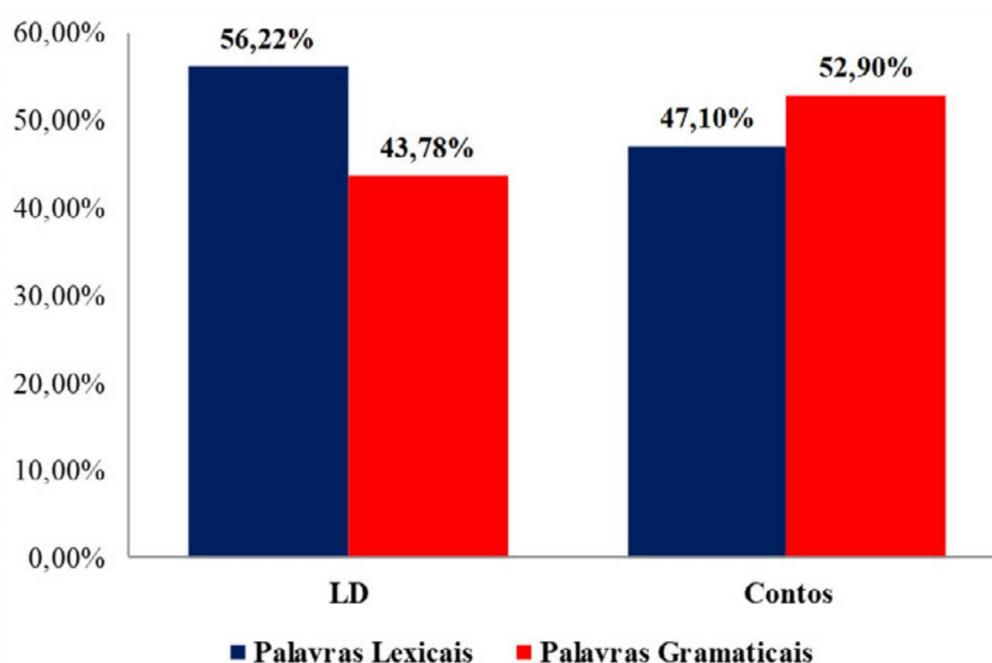
**Fonte:** Elaboração própria

A aproximação do percentual de substantivos, assim como a inversão do percentual de verbos e o aumento da distância no percentual dos adjetivos, comprova aquilo que viemos afirmando na análise, ou seja, os LDs, ao longo de 4 ou 5 anos, repetem várias

vezes as mesmas unidades lexicais, enfatizando sempre alguns campos temáticos, principalmente no que diz respeito aos adjetivos, e deixa de incluir outras unidades lexicais e terminologias que seriam úteis e interessantes para as crianças aprendizes de espanhol. Isso vem a ratificar a observação realizada anteriormente sobre o fato de que os *types* de cores foram demasiadamente repetidos em detrimento da introdução de outros adjetivos que podem ser importantes para aprendizagem de LE por crianças, além de demonstrar que, em relação a um texto autêntico, os textos preparados para o ensino de LE podem estar deixando de enriquecer o vocabulário infantil. Isso, talvez, se deva à crença, muitas vezes equivocada, de que a repetição é a chave para a apreensão do léxico, quando, na verdade, é a interação e a contextualização do vocabulário que deveriam ser privilegiadas.

Além dos dados apresentados nos Gráficos de 1 a 5 e nas Tabelas 16 e 17, outra informação se mostrou relevante e, portanto, faz-se necessário incluí-la nessa análise. Ao somarmos os números de *tokens* de substantivos, verbos e adjetivos de cada *corpus* apresentados na Tabela 17, e número de antropônimos e topônimos e lexias estrangeiras também de cada um, temos no *corpus* de LDs 107.323 *tokens* de palavras lexicais e, portanto, 83.581 palavras gramaticais; e no *corpus* dos contos temos 69.268 palavras lexicais e, portanto, 77.812 palavras gramaticais.

Transformando esses números em porcentagens, temos que no *corpus* de LDs 56,22% dos *tokens* são de palavras lexicais e 43,78% são de palavras gramaticais. Já no *corpus* de contos ocorre o contrário, pois as palavras lexicais representam 47,10% do total de *tokens*, enquanto as palavras gramaticais representam 52,90% desse *corpus*. O Gráfico 6 ilustra essa diferença por meio de barras paralelas.



**Gráfico 6.** Palavras Lexicais X Palavras Gramaticais em Cada *Corpus*  
**Fonte:** Elaboração própria

No Gráfico 6 é visível, portanto, a inversão no emprego de palavras lexicais e gramaticais nos dois *corpora*. Percebe-se claramente que os textos autênticos e produzidos para falantes nativos de língua espanhola utilizaram muito mais palavras gramaticais do que palavras lexicais. Assim, confirma-se que, mesmo em textos infantis que são formados por frases e orações de estrutura gramatical mais

simples, as palavras gramaticais, aquelas que são as responsáveis pela articulação dos textos, são muito mais frequentes do que as palavras lexicais, corroborando a afirmação de Biderman (1998, p. 163) de que as palavras gramaticais são as de alta frequência em línguas como, entre outras, o português e o espanhol.

Já nos LDs ocorreu justamente o contrário, pois a incidência de palavras lexicais foi consideravelmente mais alta do que a de palavras gramaticais. Isso é facilmente explicável quando observamos que os LDs, principalmente os destinados às 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do EF de 8 anos e os destinados aos 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do EF de 9 anos apresentam, de forma generalizada, o vocabulário descontextualizado, ou seja, trazem listas de imagens com seus respectivos nomes ao lado ou abaixo, sem que estejam inseridos em uma frase, oração ou texto.

Esse fato pode demonstrar que os LDs estão deixando de lado a contextualização necessária para a boa compreensão e apreensão por parte dos aprendizes. Ainda que o estudo da gramática não seja adequado para essa faixa etária, já que os alunos nessa idade têm ainda dificuldade em lidar com conceitos abstratos, isso não significa que a apresentação de listas de palavras descontextualizadas, ainda que relacionadas a imagens, irá facilitar esse processo. O que se observa nos estudos sobre metodologias

de ensino e teorias de aprendizagem de línguas é que é sempre necessário que as palavras façam sentido dentro de um contexto, que elas estejam em funcionamento na língua que se aprende, que elas se relacionem com outras palavras e que a interação seja praticada. Como interagir com colegas e professores por meio de palavras fora de um contexto?

## **Unidades lexicais e terminológicas ausentes no *corpus***

Ao realizar a seleção das unidades lexicais que irão compor a nomenclatura do dicionário, percebemos a ausência de algumas unidades lexicais que são bastante comuns na linguagem cotidiana das crianças, assim como na dos adultos, como termos da área de novas tecnologias, das ciências, da matemática, e, com ressalva, a ausência tanto de adjetivos como de substantivos e verbos de conotação negativa, ou seja, aqueles que se referem a coisas ruins como *Morte*, *Ódio*, *Roubo*, etc. A Tabela 18 apresenta alguns dos resultados obtidos nos *corpora* de LDs e de contos com relação a essa tipologia de unidades lexicais.

**Tabela 18.** *Types e Tokens de Conotação Negativa*

<i>Types</i>	<i>Tokens LDs</i>	<i>Tokens Contos</i>
Morir	4	23
Muerte	2	16
Muerto	8	13
Robar	3	13
Robo	0	9
Ladrón	0	36
Asesino	0	3
Asesinar	0	1
Asesinato	0	0
Odio	0	6
Odiar	2	3
Rabia	0	20
Rabioso	0	2
Egoísmo	1	6
Egoísta	0	5
Envidia	2	18
Arma	0	3

**Fonte:** Elaboração própria

Como se vê, são palavras que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, inclusive das crianças, pois elas se deparam com situações como essas com muita frequência e, certamente, sabem o que é morte, roubo, ladrão, ódio, inveja, egoísmo, etc.. Ademais, muitas delas já sentiram raiva e inveja de

alguém e até costumam dizer que sentem ódio disso ou daquilo ou de outras pessoas. Quem convive com crianças sabe disso! No entanto, conforme mostrou a Tabela 18, os LDs não ensinam como são essas palavras em espanhol. A exceção vai para a unidade lexical *muerto* que teve 8 ocorrências. No entanto, 7 delas se referem ao *Día de los Muertos*, no México. A outra ocorrência de *muerto* foi utilizada em uma adivinhação: *Don Paco nació en España, vivió en Brasil y murió en Argentina, ¿Qué es? Es muerto.*

O verbo *robar* obteve três ocorrências. Uma delas se referia ao código de ética da internet, ou seja, aquilo que pode e, principalmente, o que não pode ser feito pela rede: *Insultar, amenazar, robar contraseñas y hacerte pasar por otra persona, son delitos.*

As outras duas ocorrências fazem parte de uma canção infantil:

### *Cantajuegos*

*Ana robó pan en la casa de san Juan. ¿Quién, yo? Sí, tú. Yo no fui. Entonces, ¿quién? Chema. Chema robó pan...*

O fato de que até mesmo as cantigas infantis usam palavras de conotação negativa corrobora nossa afirmação de que elas fazem parte do cotidiano das crianças. Por outro lado, a maioria delas apareceu nos contos infantis, ainda que com pouco número de *tokens*.

É importante ressaltar que não se pretende estimular o uso de palavras negativas, mas de aproveitar a oportunidade para esclarecer o significado de cada uma delas e reiterar o sentido negativo que têm, além de ensinar que algumas delas não devem ser usadas porque podem entristecer os amiguinhos e que outras falam de coisas erradas. Isto é, se os LDs têm sido utilizados para ensinar comportamentos, atitudes e cidadania, por que não falar sobre coisas tristes e erradas?

Enfim, os motivos para a ausência dessa tipologia de palavras em LDs podem ser os mais variados, entre eles, inclusive, uma justificativa para não levar as crianças a pensarem em coisas ruins. Contudo, essas palavras existem, são usadas no dia a dia tanto no mundo real como no mundo tecnológico/virtual, televisivo e literário, portanto, ainda que nos LDs elas não apareçam, certamente devem figurar como entradas em dicionários pedagógicos infantis até mesmo para explicar-lhes que essas ações, sentimentos e coisas são tristes e ruins e, acima de tudo, fazê-las entender o significado de cada uma.

Outra análise que reforça a ausência de *types* de sentido ruim é uma pequena comparação entre adjetivos considerados antônimos. Por exemplo, o *type Triste* obteve 123 *tokens* nos *corpora*, sendo que apenas 30 *tokens* no *corpus* de LDs, enquanto o *type Feliz* obteve 263 *tokens* nos *corpora* e 133

deles ocorreram nos LDs. O *type Feo* lematizado obteve 50 *tokens* nos *corpora* e 34 deles ocorreram nos LDs, enquanto o *type Bonito* lematizado obteve 191 *tokens*, sendo que 155 foram nos LDs. Ou seja, definitivamente os LDs preferem utilizar palavras de conotação positiva para ensinar LE para crianças.

Outros aspectos observados no *corpus* dos LDs estão relacionados a substantivos que nomeiam membros da família e entorno familiar. Por exemplo, o *type Hermano* lematizado obteve 386 *tokens*; o *type Abuelo* lematizado, 345 *tokens* e ocuparam as 63<sup>a</sup> e 68<sup>a</sup> posições no *ranking* geral, respectivamente. Ou seja, obtiveram menos *tokens* do que o *type Amigo* lematizado, que obteve 410 *tokens*. Isso talvez se deva ao fato de o LD ser um material escolar e, por isso, falar mais sobre os amigos do que sobre os membros da família. E falando em *Familia*, esse *type* obteve 225 *tokens* e ocupou a 118<sup>a</sup> posição no *ranking* geral, enquanto o *type Perro* obteve 264 *tokens* e veio em 91<sup>o</sup> lugar no *ranking*.

Para finalizar o assunto sobre o entorno familiar, e ressaltando o fato de o gênero masculino ter estado mais presente nos *corpora* do que o gênero feminino, segue mais uma análise nesse sentido. O *type Mamá* obteve 257 *tokens* no *corpus* total, enquanto o *type Papá* obteve 212 *tokens*. O *type Madre* obteve 177 *token*, enquanto o *type Padre* obteve 250 *tokens*. Aparentemente isso significa que houve

mais ocorrências do gênero masculino do que do feminino. No entanto, quando retirados os *tokens* de plural, o resultado muda. A diferenciação entre singular e plural é relevante nesse caso porque, em se tratando dos *types* *Papás* e *Padres*, ambos podem ser usados para se referir aos dois pais em exemplos como esses: *Los sábados, Natalia y sus padres van al centro comercial a ver una película./Vivo con mis papás, mi hermana y mi abuelo.* Assim, considerando apenas os *types* no singular, o resultado passa a ser o seguinte: *Mamá: 254 tokens; Papá: 195 tokens; Madre: 175 tokens; Padre: 148 tokens.*

Outra observação importante a respeito dos LDs diz respeito à falta de interdisciplinaridade com as disciplinas com as quais a criança tem mais contato no EF. As poucas escolas que oferecem aulas de espanhol nas séries iniciais do EF costumam destinar apenas uma aula de 45/50 minutos por semana para essa disciplina, portanto, a seleção do conteúdo a ser ensinado em período tão curto deve ser muito criteriosa e objetiva. Assim, ao invés de repetir conteúdos sistematicamente com o intuito de aprofundamento ou retenção do vocabulário, uma estratégia de ensino alternativa seria trabalhar em parceria com as demais disciplinas do currículo. Dessa forma, o aluno iria, por si só, estabelecer a relação das palavras em LM e em LE. No entanto, a análise do *corpus* de LDs demonstrou que isso não vem ocorrendo nesses materiais.

Muitos dos temas que são estudados nas áreas de matemática e ciências, por exemplo, poderiam ser inseridos nos LDs de espanhol. Para tanto, seria necessário montar um *corpus* com os LDs utilizados no país para o ensino de outras disciplinas e, com base neles, desenvolver materiais didáticos de espanhol que pudessem funcionar não apenas como LDs de ELE, mas também como ferramenta interdisciplinar. O ganho em conhecimento seria grande para as demais disciplinas, mas, sem dúvida, seria muito maior para a aprendizagem do espanhol, pois faria com que a criança, ao estudar aqueles temas nas outras disciplinas, pensasse ou se lembrasse do que já havia estudado em espanhol, reforçando, desse modo, a fixação do conteúdo e da língua também. O mesmo ocorreria na mente do aluno ao estudar em espanhol aquilo que já havia estudado nas outras áreas.

Para averiguar como os temas de outras áreas têm sido tratados nos LDs de espanhol, foi feita uma busca de alguns termos específicos muito comuns da área de matemática e o resultado obtido foi o seguinte: para o termo *Triángulo*, houve 4 ocorrências, mas apenas uma delas se referia ao ensino da figura geométrica; *Rectángulo*, 1 ocorrência; a palavra *Círculo* teve 34 ocorrências, mas 33 foram instruções como a seguinte: *Haz un círculo alrededor del juguete adecuado*. Apenas 1 ocorrência de *círculo* foi sobre ensino da figura geométrica. Os três termos

*Triángulo, Rectángulo e Círculo* são de um exercício da coleção *Ventanita al Español*, em que aparecem as formas geográficas e o aluno deve escrever os nomes correspondentes abaixo de cada uma delas.

Já os termos referentes às quatro operações matemáticas básicas obtiveram os seguintes números: *Sumar*: 15 tokens; *Suma*: 3 tokens; *Restar*: 4 tokens; *Resta*: 0 token; *Multiplicar*: 1 token; *Multiplificación*: 0 token; *Dividir*: 4 tokens, mas nenhum se refere à operação matemática; *División*: 0 token. Sem entrar em muitos detalhes e para finalizar esse tema, outros termos matemáticos como fração, unidade de medida de tempo, de volume, de massa, de distância, de superfície, de temperatura, e muitos outros, que fazem parte do cotidiano escolar infantil, não apareceram em nenhuma das coleções incluídas nessa análise.

O mesmo ocorreu com temas básicos das ciências. Os cinco sentidos humanos foram ensinados apenas nas coleções *Superdrago* e *Colega*, conforme pode ser visto no áudio transcrito referente à Figura 31. Outros temas, como os estados físicos da matéria, as mudanças de estados da matéria, o ciclo da água, as fases da lua, etc., não foram sequer mencionados e, novamente, são assuntos que estão presentes no cotidiano escolar nessa faixa etária. Ou ainda temas de geografia, como os pontos cardeais, ou os hemisférios do planeta, com suas linhas imaginárias e fusos horários, foram ignorados.

Outro tema de bastante relevância para a época atual são as novas tecnologias. Como foi mostrado no capítulo referente à análise dos conteúdos ensinados nas coleções de LDs analisados, houve certa evolução na inserção dos novos termos relacionados à tecnologia quando da análise longitudinal. Contudo, quando analisado de forma sincrônica, entre os livros publicados mais recentemente, tanto os nacionais como os espanhóis, ou seja, *Colega*, *Superdrago*, *Mi Mundo y Yo*, *Marcha Criança*, *Nuevo Recreo* e *Ventanita al español*, o único que se aprofundou um pouco nesse tema foi o *Ventanita al Español*, isto é, essa foi a única coleção que inseriu termos como *Fondos de Pantalla*, *Protectores de Pantalla*, *SMS* o *mensajes de texto*, *redes sociales* e algumas outras que fazem parte do vocabulário básico de qualquer usuário de *smartphones* ou *notebook* na atualidade. As demais coleções se restringiram a usar terminologia mais genérica como *compzadora*, *tableta* e *móvil* ou *celular*.

No entanto, apesar do esforço que a coleção *Ventanita al Español* fez para se aproximar um pouco mais da realidade virtual das crianças de hoje em dia, muitos termos e expressões usuais foram deixados de lado.

Outro ponto que poderia ser melhorado nesse sentido é trabalhar essas terminologias de forma constante, ou seja, que passem a fazer parte de várias

lições/unidades e que sejam diluídas durante essas mesmas lições/unidades, de forma contextualizada, e não apenas por meio de uma única lição/unidade em que os termos são apresentados, na maioria das vezes, de forma descontextualizada, e não mais retomados.

## **Considerações finais**

A título de finalização, faz-se importante destacar que a análise lexical foi um dos fatores que mais contribuiu para a seleção das unidades lexicais que irão compor a nomenclatura total do dicionário pedagógico. Através dela foi possível verificar o que os alunos estão aprendendo com seus LDs de espanhol, com quais tipos de unidades lexicais eles podem se deparar através de literatura infantil em espanhol e, principalmente, o que faltou nesses LDs em termos de vocabulário. Assim, o dicionário pedagógico que está sendo agora elaborado poderá dar conta de ajudá-las a entender o significado e a tradução das palavras que estão aprendendo na escola e, indo um pouco mais além, facilitar o acesso a palavras e expressões que elas por ventura queiram saber o significado e a tradução para o espanhol e que não puderam encontrar em seus próprios LDs.

Foi por meio dos resultados obtidos nas análises dos LDs, metodologia e conteúdos, e da análise lexical que a macroestrutura do dicionário pedagógico foi definida, ou seja, com base nessas análises e na

constatação de que muitas palavras e termos não foram contemplados pelos LDs é que resolvemos inserir novas entradas na nomenclatura e, principalmente, criar as seções específicas nos textos internos do dicionário proposto em que algumas terminologias poderão ser incluídas de forma temática.

## REFERÊNCIAS

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics**: investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa**, São Paulo, v. 42 (n. esp.), p. 161-181, 1998.

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

SACRISTAN, P. P. **Cuentos para dormir**. Disponível em: <https://cuentosparadormir.com/cuentos-cortos>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FERRAZ, A. P.; ROSA, M. C. G. A microestrutura de um dicionário pedagógico bilíngue infantil espanhol-português. *In*: FERRAZ, A. P. (org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula II**. Araraquara: Letraria, 2017. Disponível em: <https://www.letraria.net/o-lexico-do-portugues-ii/>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SARDINHA, T. B. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

## **COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS**

ALMENDOLA, R. (dir.). **Ventanita al español**. 5 volumes. São Paulo: Moderna, 2013.

Coleção Nuevo Recreo:

ALMENDOLA, R. (dir.). **Nuevo recreo**. 5 volumes. São Paulo: Moderna, 2014.

CAPARRÓS, C.; BURNHAM, C. **Superdrago 1**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2009.

CAPARRÓS, C.; BURNHAM, C. **Superdrago 2**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2010.

CAPARRÓS, C.; BURNHAM, C. **Superdrago 3**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2011.

CAPARRÓS, C.; BURNHAM, C. **Superdrago 4**. Curso de Español para niños. Madrid: SGEL, 2012.

CARVAJAL, G. S.; MARTÍN, E. **Bienvenidos**. Español para niños. 4 volumes. São Paulo: FTD, 2000.

GASPAR, T. M. **Marcha criança**. Espanhol. 4 volumes. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

GASPAR, T. M. **Niños y niñas**. Español. 4 volumes. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

GASPAR, T. M.; BUSTOS, M. D. D. **Marcha criança**. Ensino Fundamental. 5 volumes. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

HORTELANO, M. L.; GONZÁLEZ, E. **La pandilla**. Curso de español para niños y niñas. 2 volumes. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2004.

HORTELANO, M. L.; HORTELANO, E. G.; LORENTE, M. J. **Colega 1**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2009.

HORTELANO, M. L.; HORTELANO, E. G. **Colega 2**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2010.

HORTELANO, M. L.; HORTELANO, E. G. **Colega 3**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2011.

HORTELANO, M. L.; HORTELANO, E. G.; MARTÍN REQUEJO, J. M. **Colega 4**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A., 2012.

JIMÉNEZ GARCÍA; M. de los A.; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, J. **Mi mundo y yo**. Español para niños. 5 volumes. São Paulo: Editora Ática, 2011.



# **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” (1998), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1992) e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (1985). Atualmente, é professor associado e docente permanente do PPG em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nas subáreas de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, especialmente com os seguintes temas: descrição e ensino do léxico; neologismos, lexicografia pedagógica, rotulação ou marcas de uso, expressão idiomática, linguagem publicitária, metalinguagem natural e tradução intradiscursiva.

E-mail: [aderferraz@gmail.com](mailto:aderferraz@gmail.com)

### ***Aline Luiza Cunha Carvalho***

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017) e Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição (2012). Possui Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais e Letras-Português pelo Centro Universitário Claretiano. Possui experiência

com ensino de língua Inglesa presencial e a distância, Língua Portuguesa e Redação. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada nos seguintes temas: léxico, ensino de português como língua materna, Priming Lexical.

E-mail: [alineluizac23@gmail.com](mailto:alineluizac23@gmail.com)

### ***Barbara Neves Salviano de Paula***

Doutoranda da área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (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 no 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.

E-mail: [barbarasalviano@msn.com](mailto:barbarasalviano@msn.com)

### ***Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld***

Doutoranda na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui Mestrado em Estudos Linguísticos (2019) pelo Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG.

Especialização em Tradução (2011) pela Universidade Gama Filho. Graduação em Letras com licenciatura em inglês (1999) e espanhol (2001) pela UFMG. Professora Substituta de Língua Inglesa da mesma universidade (2009). Tem experiência como professora de inglês e espanhol na escola básica, em cursos privados e em aulas particulares no Brasil e em Santiago do Chile. Tem experiência com tradução e revisão de textos técnicos e acadêmicos e interpretação simultânea do inglês e do espanhol para o português.

E-mail: [cristiane.rozenfeld@gmail.com](mailto:cristiane.rozenfeld@gmail.com)

### ***Geraldo José Rodrigues Liska***

Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. 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. Tem experiência nas áreas de Linguística e de Ensino de Língua, com ênfase em Morfologia, Lexicologia, Semântica Lexical, Semântica Cultural e Estilística Léxica.

E-mail: [geraldliska@hotmail.com](mailto:geraldliska@hotmail.com); [geliska@gmail.com](mailto:geliska@gmail.com)

### ***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.

E-mail: [madnetto@viareal.com.br](mailto:madnetto@viareal.com.br)

### ***Maria Bernadete Rehfeld***

Doutorado em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Português, pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2017. Mestrado em Linguística pela mesma universidade, em 1984. Professora Substituta na Graduação da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de junho de 2017.

E-mail: [bernadeterehfeld@hotmail.com](mailto:bernadeterehfeld@hotmail.com)

### ***Miriam 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.

E-mail: [mirian\\_garcia@hotmail.com](mailto:mirian_garcia@hotmail.com)

### ***Sebastião Camêlo da Silva Filho***

Possui Graduação em Letras – Português pela Universidade Federal do Piauí. É Mestre em Linguística, com especialização na área de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tem Doutorado em Linguística, na área de 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). Fez Pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Tem interesse pelas áreas Imagem e Texto, Terminologia, Linguística de Corpora, Organização do Conhecimento, Linguística Computacional, Semântica Lexical, Semântica e Cognição e Português para fins específicos.

E-mail: [sebafilho@hotmail.com](mailto:sebafilho@hotmail.com)

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



*Letraria* 